التعليم الأساسي

بين النظرية والتطبيق

التعليم الأساسي

بين النظرية والتطبيق

دكتور حسن محمد حسان

أستاذ أصول التربية بجامعة المنصورة
وعميد كلية التربية النوعية بالمنصورة

دار النهضة العربية
للطباعة والنشر
بيروت . ص.ب ١١٠٧٤٩

حقوق الطبع محفوظة
١٩٩٣

دار النهضة العربية
للطباعة والنشر
بيروت . ص.ب ١١-٧٤٩

• الإدارة: بيروت، شارع مدحت باشا، بناية كريدية، تلفون: ٣٠٣٨١٦/ ٣٠٩٨٣٠
برقياً: دانهضة، ص. ب ١١-٧٤٩
تلكس NAHDA 40290 LE
29354 LE

• المكتبة: شارع البستاني، بناية اسكندراني رقم ٣، غربي الجامعة العربية، تلفون: ٣١٦٢٠٢

• المستودع: بئر حسن، تلفون: ٨٣٣١٨٠

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

تواجه الدول النامية كثيراً من المشكلات التربوية التى تقلل من الجهود المبذولة فى سبيل التنمية الاجتماعية والاقتصادية فيها ، ولذلك تثار تساؤلات كثيرة حول جدوى الأنماط التقليدية للتعليم فى التصدى لعلاج هذه المشكلات بالفعالية المطلوبة . ومن هنا أصبحت الحاجة إلى إعادة دراسة دور التعليم فى تلك المجتمعات وكيف يصبح أكثر ارتباطاً بحياة المجتمع وبتطلعاته ، وبالقيم الدينية والقومية والاجتماعية . وتعالت صيحات كثيرة تنادى بضرورة ربط التعليم بخطط التنمية الشاملة ، لحل المشكلات الملحة التى تواجه تلك المجتمعات فى حدود الإمكانات المتاحة لها فى سبيل إحداث التنمية الاجتماعية والاقتصاديه .

والتعليم كنظام شأنه شأن بقية الأنظمة الأخرى داخل المجتمع ، وشأنه شأن الكائن الحى يحتاج دائماً إلى نمو ، وإلى تعهد هذا النمو فى الاتجاه الصحيح والمرغوب فيه ، وبحاجة أيضاً إلى وقفة موضوعية ، وإلى مراجعة دائمة حتى يستوى عوده وتنطلق طاقاته وتتحقق أهدافه . ونحتاج فى ذلك كله إلى أن يعمل الفكر حتى يوفر عناصر التجديد والابتكار لهذا النظام التعليمى عملاً على استمرار نموه السوى السليم .

وفى هذا الإطار نجد أن نظم التعليم داخل أى مجتمع من المجتمعات تخضع بين الحين والحين لكثير من الدراسات والبحوث ، وتواجه كثيراً من فنون النقد التى تتناولها ككل أو تتناول إحدى مراحلها . وخلال هذه الحركة الضرورية لا بد أن يشترك جميع أفراد المجتمع فى الحوار ، حيث إن التعليم ، رغم أنه مهنة متخصصة لها علماؤها واختصاصيوها ، إلا أنه أمر يهم جميع أفراد المجتمع بغض النظر عن عملهم وخبرتهم ودورهم داخل المجتمع . فلقد أصبح التعليم ملكاً للجميع يتعاملون معه ، ويستفيدون منه من خلال دوره فى تربية وتنشئة فلذات

أكبادهم . فإذا أضفنا إلى ذلك جمهور المعلمين والعاملين فى ميدان التعليم الذين يعدون بالآلاف لأدركنا أهمية وسعة دائرة الحوار ، ومدى تداخل الآراء واختلاف الاهتمامات ، الأمر الذى يفرض ضرورة الأخذ بالتنظيم الدقيق ، والموضوعية العلمية ، حتى تتحقق الفائدة من كل رأى ناضج .

والدراسة التى يتناولها الباحث هنا ، تتناول قضية من أهم قضايا التعليم بالنسبة للمجتمعات النامية على وجه العموم ، والمجتمع المصرى على وجه الخصوص وهى دراسة قضية التعليم الأساسى ، كقضيه تمثل فكراً تربوياً جديداً فى مجال إعداد الأفراد للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى للتعليم ، وعلى مدى عدد من السنوات - تختلف طبقاً لإمكانات وظروف أى مجتمع من المجتمعات - وتسليحهم بالقدر الضرورى من القيم الدينية والروحية والأنماط السلوكية والمعارف والمهارات والخبرات المهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة أو يواصل تعليمه فى المراحل التعليمية التالية .

وعلى أية حال ، فإن تحديد وإثراء مفهوم التعليم الأساسى وطبيعته وفلسفته ، استغرق ولايزال يستغرق الكثير من الوقت والجهد لدى كثير من الباحثين والدارسين وخلال المؤتمرات والندوات المحلية ، والدولية ، ولكن مازال مفهوم التعليم الأساسى وطبيعته وفلسفته مشوبة بعدم التحديد وعدم الدقة فى كثير من المجتمعات . والدراسة الحالية تتضمن عرضاً للمساهمات والنتائج التى تمخضت عنها تلك الدراسات والمؤتمرات ، وما تمخضت عنه أيضاً تجارب بعض الدول النامية فى مجال تطبيق التعليم الأساسى .

وتركز هذه الدراسة ، على تناول التجربة المصرية فى ميدان تطبيق التعليم الأساسى ، وقد عالجها الباحث معالجه امتدت إلى مشكلات التطبيق ومتطلبات تحقيق الأهداف المنشودة من وراء طموحات المجتمع المصرى نحو مد سنوات الإلزام إلى تسع سنوات ، وإلى جعل التعليم فى هذه المرحله الإلزاميه تعليماً وظيفياً يربط النظرية بالتطبيق ويتيح مجالاً للتعليم الذى يعد للعمل ويربط المواطن ربطاً وثيقاً بقضايا التنمية وحاجات البيئة .

وإذا كانت هذه الدراسه تضم فصولاً متماسكة متكاملة ، فإن كل فصل بدوره وحدة كاملة تدور حول دراسة مشكلة لها حدودها وأبعادها . ولقد حاول الباحث فى تناوله لأحد فصول هذه الدراسة أن يورد بعض نماذج لتطبيق التعليم الأساسى فى بعض الدول النامية ، وإلى أن يعرض فى نفس الوقت للاتجاهات العالمية المعاصرة فى هذا الميدان ، فمدعاة ذلك أننا جزء من العالم المحيط بنا ، وقد نجد فى خبرات الغير ما يساعدنا على فهم أنفسنا ، وتحديد موقعنا . وقد نجد فيها ما نستأنس به فى تطوير خبراتنا وإثرائها . وفى نفس الوقت قد نجد فيها مالا بد أن نتتبه له وأن نتجه إلى حماية أنفسنا من الانزلاق فيه .

معنى ذلك أننا لاندعو إلى النقل المباشر من خبرات الغير ، فكل مجتمع له ظروفه الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وفى كل مجتمع ضغوط نوعية لايجوز أن يتجاهلها واضعو السياسة التعليمية . وإذا كانت الظروف النوعية الخاصة بكل بلد من شأنها أن تميز وأن تباعد النظم التعليمية فى البلاد المختلفة عن أن تتطابق فإن هناك عوامل أخرى تبقى شيئاً من التقارب بين هذه النظم . فالقواعد والأسس العامة التى تمدنا بها الدراسات المتعلقة بالطبيعة البشرية ، والاتجاهات الحديثة فى التربية ، ثم مطالب التطور العلمى والتكنولوجى الذى يعيشه عالمنا المعاصر ، أمور من شأنها أن تضعنا أمام ملامح عامة نجدها فى كل نظام تعليمى .

وعلينا أن نتذكر أن لمجتمعنا المصرى ثقافته التليدة التى تتقبل الإثراء ، وتقاوم عوامل الهدم . وهى ثقافة تهيألها من الرقى ومن الرسوخ ماساعدها على القيام بدور إيجابى فى إثراء الثقافات الأخرى ، ويكفى أن نشير إلى أنها ثقافة الأرض التى عاشت أقدم وأعرق حضارة عرفها التاريخ ، ثم أنها ثقافة ارتبطت بالحضارة العربية الاسلامية ، والتى ارتبطت بدورها بالأرض التى عاش عليها الأنبياء ، وخرجت منها إلى العالم رسالات السماء ، والتى إختتمت برسالة محمد عليه أفضل الصلاة وأجل التسليم ، والتى كانت ومازالت وستظل نوراً وهداية للعالمين .

فنحن إذن حين نقوم بدراسة فكر الغير لانهدف إلى استيراده ، وحين نحلل أو نُقوم هذا الفكر ، لابد أن نتذكر المناخ الذى ظهر فيه ، والتربة التى نبت

فيها . وبذلك لانقحم أنفسنا بالأخذ منه مع مايتعارض ومناخنا الفكرى أو طبيعة ديننا الحنيف . ومن ثم لابد لنا عندما نتجه إلى تطوير فكرنا التربوى أو إصلاح نظمنا التعليمية أن ننطلق من تراثنا العربى والاسلامى ومن واقعنا الذى نعيشه .

والباحث إذ يكتب هذه الدراسة فإنما يقدمها إلى فئات متعددة : أولها فئة العاملين بميدان التعليم الأساسى ، والفئة الثانية تتكون من أولياء أمور التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى وكل المهتمين بشئون التعليم فى مجتمعنا ، والفئة الثالثة هى فئة طلاب كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ، والفئة الرابعة هى فئة الباحثين فى مجال التعليم بصفة عامة ، وتعليم المرحلة الأولى بصفة خاصة ، وأملى كبير فى أن يجد كل فرد من هؤلاء الفائدة المرجوة من هذه الدراسة .

و الله أسأل أن يوفقنا جميعاً إلى مافيه الخير والسداد ..

المؤلف

الفصل الأول

الأسس المنهجية للدراسة

* فكرة الدراسة .
* منطلقات الدراسة .
  ا - فكرة التعليم الأساسى .
  ب - الواقع التعليمى ودور التعليم الأساسى فى معالجته
  حـ - تجريب التعليم الأساسى .
* مشكلة البحث : تحديدها - تساؤلاتها .
* خطة الدراسة .

الفصل الأول

الأسس المنهجية للدراسة

فكرة الدراسة :

شهدت الثلاثون سنة الماضية تطورات مذهلة فى ميدان التعليم بجمهورية مصر العربية ، فلقد تضاعفت أعداد المسجلين فى أنواع ومراحل التعليم المختلفة ، وزادت نفقات التعليم تزايداً كبيراً . وأصبح مقبولاً لدى رجال السياسة والاقتصاد أن التعليم ليس فقط خدمة اجتماعية تقدمها الدولة وإنما هو فوق ذلك قطاع أساسى من قطاعات التنمية القومية .

ذلك كان الوجه المشرق لفترة من أهم فترات تاريخنا التربوى فى العصر الحديث . امتازت هذه الفترة بالفاعلية المستمرة ، وقد حدث ذلك كله فى وقت شهد فيه العالم بأسره تبدلات ثورية فى مختلف مناحى الحياة : مثل التقدم المطرد فى العلوم والتكنولوجيا Technology ، وظهور الحركات الاستقلالية وما ترتب على ذلك من انحسار الفكر الاستعمارى وولادة عشرات من الدول المستقلة ، والتفجر السكانى الذى مازال آخذاً فى الاضطراد ، والاندفاع فى الآمال والطموحات لدى الأفراد والحكومات ، ولقد زاد من ذلك كله إعلان حقوق الانسان بعد أن ظلت زمنا طويلاً تعبيراً ميتاً* ، ومن بين هذه الحقوق ، حقه فى

---

* لقد وضع الاسلام مبادىء حقوق الانسان ووضعها موضع التطبيق قبل أن تضعها هيئة الأمم المتحدة بأربعة عشر قرناً . فمبدأ المساواة الذى يتحدث عنه عالمنا المعاصر ينشأ فى الاسلام على أساس ثابت مستقر ، فالاسلام لايفرق بين إنسان وإنسان فالناس لهم خالق واحد وجميعاً من أصل واحد ، والناس جميعاً أمام عدل الله سواء ، بل لقد كرم الاسلام =

التعليم ، وبذلك تحرك المجتمع الانسانى تحركاً متسارعاً متخطياً الحواجز القديمة مندفعاً نحو التنمية بمعناها الشامل .

وقابل الوجه المشرق لهذه النهضة التربوية ، سواء فى مصر أو فى معظم الدول النامية ، وجه قاتم . فعلى الرغم من التوسع الكمى المذهل فى ميدان التعليم ، لم يتلق بعد ملايين الأطفال – فى معظم الدول النامية – التربية التى تعوزهم ويفيدون منها . كذلك لم يتلق بعد ملايين البالغين – كالعمال ، والمزارعين ، والأمهات – التدريب والتعليم المناسب والضرورى ،وأكثر من ذلك لم تواتهم الفرصة لتعلم القراءة والكتابة وقد أثر هذا بالطبع على انخفاض مستوى إنتاجيتهم ورفاهيتهم .

ويضاف إلى هذه الثغرات ظهور مشكلات خطيره نجمت من عدم التلاؤم بين أنماط التعليم فى الدول النامية وبين التطورات الحادثة فى المجتمع والتى يزداد معدل سرعتها يوماً بعد آخر . وفى الحقيقة لقد اندفعت كثير من الدول النامية على نطاق واسع ، إلى المضى فيما كانت تفعله سابقاً ، ولكن بدرجه أدنى من الجودة ، فى حين يقتضى العصر أن يرافق هذا التوسع الكمى فى التعليم تغيرات جذرية فى بنية النظم التعليمية ومضمونها وطرائقها من أجل رفع كفاءة هذه النظم .

وعدم التلاؤم بين نظم التعليم فى الدول النامية وبين التطورات الاجتماعية والاقتصادية الحادثة فى تلك الدول يساعد على تفسير هذه المغالطة الواضحة فى الوضع الراهن . ففى حين يظل النمو الاقتصادى داخل هذه المجتمعات مكبوحاً بسبب النقص فى القو ى العاملة الفنية ، فإنها تواجه فى الوقت ذاته بمشكلة توفير عمل للعديد من المتخرجين سنويا من مستويات التعليم المختلفة . ويشير فقدان

= الانسان ، فخص الله الانسان بخصائص تميزه عن سائر المخلوقات ومن أهم هذه الخصائص : العقل ، الارادة الاختيار ثم خاصية العلم والتى ترجع إلى خاصية العقل والارادة والاختيار فالقدرة المفكرة هى التى جعلت الانسان أهلاً للتكاليف الشرعية .

التوازن فى اليد العاملة إلى فقدان التلاؤم بين أنماط التعليم وحاجات المجتمع[1]

ويرجع عدم التلاؤم والتوافق بين النظام التعليمى وحاجات المجتمع من القوى العاملة إلى أسباب متعددة يأتى فى مقدمتها ما يلى :

١ - الإقبال الشديد على التعليم مما أدى إلى زيادة الضغط على المدارس والجامعات القائمة .

٢ - النقص الحاد فى الموارد المالية الذى حال دون أن يستجيب نظام التعليم للإقبال المتزايد على طلب التعليم على نحو متوازن .

٣ - جمود النظام التعليمى مما جعله يستجيب ببطء شديد لكى يلائم بين ظروفه الداخلية وبين التغيرات والاحتياجات الجديدة خارجه فى البيئة .

٤ - الجمود الملازم للمجتمعات ذاتها ، مما حال بينها وبين الاستفادة من التعليم والقوى العاملة المتعلمة والمدربة ، وتمثل هذا الجمود فى الأهمية الكبرى التي تعطى للاتجاهات والعادات التقليديه ، وأنماط وبنية الحافز ، ثم الأشكال التى تتخذها بنية المؤسسات الاجتماعية فى الدول النامية والتى تعرقل التنمية . أى أن المجتمع ذاته مسئول إلى حد ما عن عدم التوافق الموجود الآن بين حاجات المجتمع ومتطلباته وبين واقع التعليم فيه .

ويمكن أن نضيف إلى العوامل السابقة والتى أدت إلى عدم التلاؤم والتوافق بين النظام التعليمى وحاجات المجتمع عاملين آخرين وهما :

١ - نقص الجهود التخطيطية الموازية ، الموجهه إلى الاقتصاد جملة . وإلى اليد العاملة، وإلى التنمية الاجتماعية ، وهى جهود ضرورية لتوفير

---

(١) لمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع أنظر كلاً من :

(a) Coombs, Philp H., The World Educational Crisis, Oxfard University Press, London 1968.

(b) Beeby , C.E, Quality of Education in Developing Countries, Harvard University Press, U.S.A.,1968.

إطار مناسب لربط خطط التعليم بالخطط القومية الشاملة .

٢ - فقدان لاستمرارية القيادة التربوية ، مما أدى إلى تقلب السياسات والأهداف التربوية الأساسية ، وإلى هجر للخطط التربوية المعتمدة سابقاً .

ومن هنا نجد أنه على الرغم من نمو النظم التعليمية فى الدول النامية أسرع من أى وقت مضى ، إلا أن تكيف هذه النظم مع مجتمعاتها كان بطيئاً للغاية إذا ماقورن بالخطوات السريعة والمتلاحقة التى تتحرك بها الأحداث وتتغير من حولها . وكان عدم التوافق والتلاؤم هذا بين النظم التعليمية والمجتمعات داخل الدول النامية هو جوهر أزمة التعليم داخل هذه المجتمعات [٢] .

وعلينا أن ندرك أن جميع العوامل السابقة ، سواء أكانت فى الجانب المشرق أم الجانب المظلم للسنوات المنصرمة ، فإنها تحمل دروساً قيمة للمستقبل . فهى تزودنا بفهم أكثر وضوحاً لما يستطيع بل ينبغى أن يصبح عليه رسم السياسات التربوية داخل الدول النامية ، وهذه العوامل أيضاً تنذر بالعديد من المشكلات الرئيسية التى يتحتم أن يضعها قادة التعليم نصب أعينهم لمعالجتها فى السنوات القادمة .

منطلقات الدراسة :

إن هناك مجموعة من القضايا المألوفة فى النظم التعليمية فى العصر الحديث . وهذه القضايا لاترتبط بحدود مكانية أو زمانية . ثم أنها تمثل حقائق يعتبر الإلمام بها من الأولويات بالنسبة للباحثين فى ميدان التربية ، والمشتغلين بوضع السياسه التربوية على المستوى القومى ومن أبرز تلك الملامح ما يلى :

١ - يكون هناك « نظام تعليمى » حيث توجد حلقات أو مراحل تعليمية

---

(2) Coombs, philip H., The World Educational Crisis, op. cit.

تربطها علاقات واضحة . وحيث أن الأفراد يختلفون فى قدراتهم واستعداداتهم فإنه من المنطقى أن نتوقع اختلافاً فى نوعية التعليم المناسب لهم ، وفى المدة التى يمكن أن يقضوها فيه . أى أن النظام يجب أن يستجيب للامكانات والمواهب البشرية المختلفة .

٢ - لا بد أن يبدأ أى نظام تعليمى بجميع تفرعاته من بداية واحدة ، حيث أنه لابد أن يبدأ باستيعاب جميع الأطفال ووضعهم تحت ظروف موحدة لعدة سنوات يحدث بعدها التفريع ، وتختلف المجتمعات فيما بينها فى طول فترة الاستيعاب الشامل وعدد السنوات التى يستغرقها . وبذلك يختلف سمك الجذع المشترك للنظم التعليمية من دولة لأخرى .

٣ - لا بد أن يتسع مدخل النظام التعليمى - المرحلة الأولى من السلم التعليمى - بحيث يستوعب كل الأطفال الذين يبلغون سن الالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم .

٤ - لا بد أن يكون هناك حد أدنى من السنوات التى يقضيها الناشىء فى التعليم الإلزامى قبل خروجه لمعترك الحياة .

وهذه الحقائق المرتبطة بالنظم التعليمية الحديثة ترتبط مع حقوق الانسان كما نادت بها المواثيق الدولية « لكل فرد الحق فى التعليم ، ويجب أن يكون التعليم فى مراحله الأولى الأساسية على الأقل بالمجان ، وأن يكون التعليم الأولى إلزامياً ، وينبغى أن يعمم التعليم الفنى والمهنى ، وأن ييسر القبول للتعليم العالى على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة »[٣] .

وعندما تحاول الدول أن تضع سياسة تعليمية جديدة فإنها تأخذ فى إعتبارها عوامل معينة ، بعضها خاص يتصل بالمجتمع نفسه ، وبعضها الأخر عام يتصل بالمعرفة الانسانية ومكتشفات العلم فى الميادين المختلفة وفى ضوء

---

(٣) الفقرة الأولى من المادة السادسة والعشرين الواردة بالاعلان العالمى لحقوق الانسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨ .

هذه العوامل يقوم المجتمع بوضع الأهداف التربوية بالطريقة التى تتفق وطبيعة هذه الاعتبارات والعوامل .

ولكن العوامل الخاصة بالمجتمع – وهى العوامل المتصلة بتراث الماضى وضغوط الحاضر وصورة المستقبل – تكتسب أهمية خاصة فى إضفاء طابع القومية على النظام التعليمى . إنها عوامل أو قضايا تشتق منها أهداف تربوية متعددة ومتشعبة . والوصول إلى النظام التربوى المناسب لهذه الأهداف يعتبر مشكلة أساسية فى مختلف المجتمعات الحديثة ، وبصفة خاصة فى الدول النامية .

وإذا كانت المجتمعات تهتم عند وضع أهدافها التربويه بتراث الماضى وضغوط الحاضر وصورة المستقبل ، فالمبادىء التى تتبناها هذه المجتمعات وتسترشد بها فى تشكيل نظامها التعليمى أو وضع برامجه ، وحاجات الاقتصاد القومى فى ميادين العمل والأنتاج . وحاجات التبدل الاجتماعى ونحو ذلك من أمور تؤدى الاستجابة لها إلى اعطاء ملامح مميزة للنظام القومى للتعليم . والمجتمعات فى ذلك تسترشد بمبادىء تجعل محتوى التعليم يتجه إلى تحقيق متطلبات وصفات معينة فى المتعلمين ، أى أن اتجاه التعليم يكون ذا مسحة إيجابية . يهدف إلى تنمية الشخصية الخلاقة القادرة على تثقيف ذاتها فى هذه الحياة السريعة التغير ولذلك وجب على التعليم أن يساعد الأفراد على تحصيل مستوى من النضج الكافى لتحقيق الاستقلال فى البحث عن المعرفة وأن يتجه المتعلم اتجاهاً يجعله يكتشف بنفسه قيمة المعرفة فى بناء شخصيته وفى مساعدته على مزيد من التكيف للحياة .

ونجد أن معظم الدول تتصرف وفقاً لظروفها ، وتصورها لنوع التعليم الذى يمثل الحد الأدنى الواجب توفره لكل المواطنين . والواقع أن كثيرا من دول العالم النامى قد اكتفت برفع شعار الإلزام والالتزام بتعليم الناشئين لأنها بحكم إمكاناتها المادية المحدودة لاتستطيع أن تفعل أكثر من ذلك . بل أننا نجد أن بعض هذه الدول تخرج من وقت لآخر بخطة متفائلة لتعميم التعليم لفترة معينة ، ولكنهم يعودون ويعدلونها مرة أخرى بشكل يدل على أن أدوات التحكم فى الموقف ليست متوافرة فى أيديهم ومع كل هذا لايمكننا أن ننكر الجهود التى تبذلها هذه الدول فى مجال نشر التعليم الإلزامى . فالذى ينظر إلى الإحصاءات التربوية فى العالم

النامي يجد نمواً مطرداً وتوسعاً سريعاً فى المؤسسات التربوية ، كما يجد اهتماماً خاصاً مركزاً حول التعليم فى المرحلة الأولى .

وإذا كنا قد أشرنا إلى المبادىء التى تتبناها المجتمعات فى وضع سياستها التربوية وإلى الظروف التى تتحكم فى تحقيق هذه السياسات ، فإننا نشير هنا إلى أن هناك مبادئ ذات طبيعة عامة قد يختلف التعبير عنها من دولة لأخرى ولكنها قد تتلاق فى نتيجة واحدة بالنسبة لميدان التربية ، فالعدالة الاجتماعية Social Justice ، وتكافؤ الفرص التعليمية Equality of Educational Apportunity ، كلها أهداف لها انعكاساتها غلى حق الناشئين فى التزود بالعلم والمعرفة ، وهى تلقى على الدول التزامات فيما يتصل بالكم وتطور نظم التعليم ، وأيضاً فيما يتصل بتنوع الدراسة وتفرعها . والأهم من ذلك هو تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية وغير ذلك لمجتمع التلاميذ والطلاب داخل هذه النظم التعليمية ليكون لهذه الأهداف صدى ومعنى حقيقى . وعلى أية حال ، لا توجد دولة نامية أو حتى دولة متقدمة استطاعت أن تصل إلى حد الكمال فى تطبيق هذه المبادىء العامة . بل مايزال طلب التعليم والإقبال عليه وبصفة خاصة فى الدول النامية أكبر من الفرص المتاحة فيه .

والتعليم بمفهومه الاجتماعى ليس إلا وسيلة تتخذها المجتمعات من أجل تحقيق أهدافها القومية ، اجتماعيه واقتصاديه وسياسية . ويتأكد المفهوم الشائع بأن الانسان الذى أحسن تعليمه وتدريبه هو صانع التنمية ، وصانع ذاته وبيئته التى يعيش فيها ، والمجتمع الذى ينتمى إليه وفى ضوء ذلك يتأكد أن التغيير والتطوير الحقيقى فى النظام التعليمى لايتأتى من مجرد إطالة التعليم أو مد سنوات الإلزام ، وإنما يرتبط بالضرورة بإحداث تعديلات جذرية فى العملية تشمل أهدافها ومضمونها ومحتواها ... الخ .

ويرى الباحث أن ثمة هدفين متلازمين لكل من جانبى التعليم والثقافة ، أولهما تكوين فرد متعلم يتسق تفكيره مع اتجاهات العصر ، ويكون أكثر قدرة على استيعاب ثمار المعرفة والاستمتاع بها ، وأكثر تفهماً للقضايا العامة فى مجتمعه وفى البيئة المحلية التى يعيش فيها وثانيهما تزويد الفرد بخبرة متقدمة تمكنه من القيام بالدور الذى يتناسب مع هذه الخبرة فى مواقع الإنتاج والعمل فى مجتمعه . وانطلاقاً من هذين الهدفين يصبح من اللازم معاودة النظر فى المدة التى يقضيها

أبناؤنا فى مدارسهم ، فليس ثمة من يستطيع الجزم بأن سنوات ستا يقضيها الطفل بين جدران المدرسة الابتدائية الإلزامية كافية لتحقيق الهدفين معاً وقادرة على تمكين الانسان الفرد من أن يكون عضواً عاملاً فى مجتمعه مشاركاً فى إعادة بنائه .

وفى سبيل ذلك . نادت المواثيق المصرية التى صدرت فى فترات متلاحقة فى السنوات الثلاثين الماضية بضرورة إحداث تغييرات حقيقية فى النظام التعليمى ، وبينت أن مجرد التقدم المادى – على أهميته – ليس كافياً وحده للنهوض بالانسان المصرى وتغيير حياته تغييراً حقيقياً ، وأنه لابد من الاهتمام بالجوانب الأخرى التى تساهم فى تكوين الانسان ، وهذه – فى حد ذاتها – مساهمة فى التنمية لا تقل فى أهميتها عن الاستثمارات المادية فى قطاعات الاقتصاد المختلفة . ويمكن الاستدلال على ذلك من خلال النظر إلى مجرد معيار إنتاجية الفرد ، ومدى تأثرها بدرجة الوعى الاجتماعى والثقافى والخبرة والمهارات الفنية ، وانسجام العادات مع متطلبات التنمية فى المجتمع الجديد .

وإيمانا بهذه الحقيقة وحرصا من الدولة على إصلاح النظام التعليمى فقد تبنت مصر فكرة التعليم الأساسى . ويهمنا قبل أن نطيل الحديث عن هذه الفكرة أن نبحث عن جذورها فى تاريخ مصر التعليمى .

١ – فكرة التعليم الأساسى :

إن فكرة التعليم الاساسى بالنسبة للنظام التعليمى فى مصر ليست بجديدة ، فإن من يستقرىء الفكر التربوى المصرى الحديث يسترعى انتباهه أن فكرة التعليم الأساسى التى استحوذت على اهتمام المربين ، والمؤسسات القومية والعالمية منذ أوائل السبعينات قد ظهرت بوادرها فى نظامنا التعليمى قبل ذلك بكثير تحقيقاً لفكرة مزج التعليم والعمل ، وربط التعليم باحتياجات البيئة ، متمثلة فى بعض النظم والتجارب التعليمية . بل إن من المفكرين التربويين اليوم من يؤكد بأن ما وصل إليه المصريون القدماء من حضارة خالدة كان نتيجة للربط بين التعليم وتطبيقاته فى مجال الحياة المختلفة وفى هذا الصدد يقول وزير التعليم « إن كنا نتكلم عن التراث وعن الحضارات فإننا لانتكلم عنها لمجرد أن نزهو بها وإنما لنتعلم منها

الحكمة وما فيها ، مثلاً الحضارة المصرية القديمة ترى أكانت حضارة نظرية فقط ، أم نظرية عملية تطبيقية؟ حينما أبدع العلماء فى الرياضيات وفى الهندسة المجسمة وفى الكيمياء ، هل كان هناك معامل ويحضرون أحماضاً وروائح ويكشفون عليها أم ترجموا ذلك إلى تطبيق ، فمثلاً عندما وصلوا إلى استخلاص الذهب أو البرونز أو عمل الزجاج . ألم يكن هذا تطبيقاً ؟ وعندما أرادوا عمل أصباغ وألوان هل وجدوها هكذا أم كونوها ؟ وعندما قاموا بالتحنيط هل كان ذلك مجرد كلام نظرى أم تطبيقى ... وهذا يوضح أن هنا على هذه الأرض عندما نتكلم عن الحضارات أنها كانت حضارات متكاملة فكراً وأدباً وعلماً وفناً وتطبيقاً هكذ كانت حضارتنا دائماً حتى عند العرب » (٤) .

والمهم أن المتتبع لتاريخ التعليم الحديث فى مصر ، وتعليم المرحلة الأولى بصفة خاصة يجد أن فكرة التعليم الأساسى كثيراً ما طرحت من قبل رجال التعليم فى مصر كنتيجة منطقية لفحص ونقد تعليم المرحلة الأولى بهدف إصلاحه وتطويعه لكى يكون قادراً على الاستجابة لمطالب المجتمع من جهه ، ومشبعاً لحاجات الأفراد من جهه أخرى . ولقد ظهرت بوادر ذلك مع بداية القرن العشرين وربما قبل ذلك بقليل ممثلة فى عدة تجارب مبتدئه بمدرسة العزبة المتمدنة بكوبرى القبة ومنتهية بالمدرسة البوليتكنيكية بمدينة نصر . وهكذا يتضح أن تعليم المرحلة الأولى فى مصر كان موضع دراسه ونقد وطرح للبديل الملائم ، ومنطلقة كلها من أساس اجتماعى واقتصادى كهدف للاصلاح . وبناء على بعض التجارب المصرية فى ميدان ربط التعليم بالعمل ، وحاجات الأفراد والبيئة المحلية فى المرحلة الابتدائية وضع القبانى والرواد بعض عناصر التعليم الأساسى التى من أهمها : (٥) .

---

(٤) مصطفى كمال حلمى ، كلمة افتتاح مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ إبريل ١٩٨١ .

(٥) سعد مرسى أحمد ، مفهوم التعليم الاساسى ، بحث ألقى فى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ إبريل ١٩٨١ ص ٥ .

١ - ليس التعليم الاساسى مجرد تعليم عادى ، بل تعليم موجه إلى علاج مشكلة التأخر فى البلاد أو المناطق المختلفة .

٢ - التعليم الاساسى لاينصب على الصغار بل يشمل المجتمع كله .

٣ - التعليم الاساسى ينصب على حاجات الجماعة التى تشعر بها ، وبذلك يكون التعليم وظيفياً ، ومادام الأمر كذلك ، فلا يمكن أن يكون له طراز واحد وثابت بل يجب أن يتنوع بتنوع البيئات واحتياجاتها .

٤ - يختلف التعليم الأساسى عن غيره فى أهدافه واتجاهاته العامة ووسائله .

ب - الواقع التعليمى ودور التعليم الأساسى فى معالجته :

وإذا كانت الإلمامة السابقة قد ألقت الضوء على أصول التعليم فى مرحلته الأولى ، وموجهاته الفسلفية ، ومن هذه الالمامة قد اتضح أن من أهم الواجبات التى يجب أن يضطلع بها التعليم فى العصر الحديث أن يعد المتعلم لمواجهة التطورات الاجتماعيه والاقتصاديه الحادثه فى المجتمع . ولكن الواقع العملى يبين أن التعليم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مصر عاجز عن تحقيق الأهداف الأساسية المطلوبة منه لأسباب متعدده من أهمها :

١ - عدم كفاية السنوات الست لمرحلة التعليم الالزامى لتزويد التلاميذ بالقدر اللازم من المعارف والمهارات التى لاغنى عنها لأى مواطن يقف به التعليم عند نهاية هذه المرحلة .

٢ - أن عدداً غير قليل من التلاميذ المنتهين من مرحله الالزام يرتدون إلى الأمية ويصبحون عبئاً على المجتمع .

٣ - أن التعليم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية يتجه فى غالبيته إلى تحصيل معلومات نظرية قد تنتمى إلى المعرفة ، ولكنها لاتنتمى إلى الحياة .

٤ – إن قصر مدة الدراسة سواء من حيث طول اليوم المدرسى أو مدة العام الدراسى بالاضافة إلى إرتفاع كثافة الفصول وضآلة الإمكانات التربوية ، كل ذلك حال دون وجود نوعية متميزة من التعليم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية .

٥ – لقد أصبحت فكرة مزج التعليم بالعمل ، والعمل بالحياة ، فى ظل هذه الأوضاع ، أمراً هامشياً ، وشعاراً يفتقر إلى التطبيق العملى .

ولقد أبرز هذا كله ضرورة البحث عن صيغة جديدة للتعليم فى مرحلته الأولى ، تراعى أن تمتد مظلته لتشمل كل من هم فى سن الإلزام ، كما تراعى – وبنفس الدرجة من الأهمية – إشباع الحاجات الاساسية للمتعلمين ، والتى تتحدد على ضوء المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها المجتمع من ناحية واحتمالات المستقبل أمام هؤلاء المتعلمين من ناحيه أخرى .

وفى ضوء ذلك كله تمثل فكر الاصلاح من وجهة النظر الرسمية فى الاتجاه نحو التعليم الأساسى على أمل أن يمتد الالزام إلى تسع سنوات ليضم المرحلتين الابتدائيه والاعداديه مع تعديل محتوى التعليم فى هذه المرحلة حتى يؤدى إلى تغيير شكل وتكوين الانسان المصرى ... ومن ثم المجتمع المصرى .

ومما تجدر الاشارة إليه أن التحول نحو مد الالزام يتفق مع نص دستور مصر الدائم الصادر فى عام ١٩٧١ ، والذى يؤكد على « أن التعليم حق تكفله الدولة ، وهو إلزامى فى المرحلة الابتدائية ، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى » ولقد تحول هذا الأمل إلى واقع من خلال جهود تطوير وتحديث التعليم فى مصر وبدأت وزارة التربية والتعليم فى تجريب صيغة جديدة للتعليم الأساسى ، ومن هنا بدأ التعليم الأساسى يأخذ مجاله للتطبيق .

حـ – تجريب التعليم الأساسى :

فى نوفمبر ١٩٧٧ ، أعلن وزير التعليم فى خطابه الذى ألقاه أمام مؤتمر اليونسكو لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى البلاد

العربية ، الذى انعقد فى أبو ظبى أنه « على طريق التطوير فى مبنى التعليم ومحتواه قررت الوزارة تجريب نظام التعليم الاساسى فى بعض المدارس الابتدائية والإعدادية » (٦) .

وقد سبق اتخاذ قرار تجريب نظام التعليم الأساسى فى مصر، أن عكفت وزارة التربية والتعليم على دراسة التجارب المصرية التى تمت فى إطار مفهوم التعليم الأساسى ، ولقد طرحت الوزارة أيضاً ورقتين لتطوير وتحديث التعليم فى مصر من أجل مشاركة أهل الرأى والفكر ومؤسسات المجتمع المختلفة فى الصيغ الجديدة التى تعتزم الوزارة البدء فيها . بالاضافة إلى ذلك وضعت الوزارة نصب أعينها تجارب بعض الدول النامية فى مجال تطبيق التعليم الأساسى . وفى ضوء ذلك اتخذت الوزارة قرار البدء فى تجريب نظام التعليم الاساسى ، فى ظل صيغة مصرية تحقق الوفاء بمتطلبات المجتمع من وراء تطوير وتحديث التعليم فى مرحلته الأولى ، وذلك « نظراً لما يحققه التعليم الأساسى » من أوضاع أفضل فى مجال إعداد أطفالنا للمواطنة المنتجة ، فضلاً عن تأثيره الكبير فى ربط التعليم بالمجتمع ، بحيث يؤثر ويتأثر به تطويراً وتحديثاً وارتقاء ، كما أنه يعمل على تعميق ارتباط الطفل بأرضه ووطنه من خلال تدريبه على الصناعات القائمة فى بيئته وجعل البيئة ومواقف الحياة محور المناهج الدراسية وأنشطتها » (٧) .

ونتيجة لما طرحه السيد وزير التعليم المصرى ، أمام مؤتمر اليونسكو لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى البلاد العربية ، عن التعليم الأساسى وأهميته فى تطوير وتحديث التعليم فى الدول العربية أصدر المؤتمر فى توصياته مايلى : « يدعو المؤتمر الأعضاء إلى إعادة النظر فى بنية التعليم بما يضمن وجود قاعدة عريضة من التعليم الأساسى المدرسى وغير المدرسى ، وبما يمكن من

---

(٦) خطاب السيد وزير التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية أمام مؤتمر اليونسكو لوزراء التربية والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى البلاد العربية ، أبو ظبى ، نوفمبر ١٩٧٧

(٧) المرجع السابق .

إكتساب الحد الأدنى الضرورى من القيم والمعارف والمهارات والخبرات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة » .

وتتفق سياسة وزارة التربية والتعليم فى مصر بشأن بدء تجريب التعليم الأساسى كذلك مع توصية مؤتمر اليونسكو لوزراء التعليم الأفارقة الذى عقد فى لاجوس عام ١٩٧٦ . حيث أن المؤتمر حث الدول الأفريقية على أن تحدد بوضوح سياستها فى التعليم الأساسى ، وأن تبنى برامج للتعليم الأساسى بطريقة تسمح بالحركة بين النظم المدرسية والمناشط التعليمية غير المدرسية .

وفى ضوء ذلك بدأت وزارة التربية والتعليم فى مصر فى تجريب نظام التعليم الأساسى فى نحو ٥٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية فى العام الدراسى ١٩٧٨/٧٧ . وتمثل ذلك فى إدخال بعض الأنشطة العملية على مواد الدراسة بدءاً من الصف الخامس الابتدائى بقصد ربط التعليم ببيئة الطفل ومشكلاتها وبالعمل المنتج ، بالاضافة إلى تحقيق إرتباط أوثق بين الدراسة النظرية والدراسة العملية ، وربط ذلك كله بالواقع البيئى الذى توجد فيه المدرسة ، وذلك بما يتفق وظروف البيئات المختلفة التى تقع فيها هذه المدارس .

واستمر تطبيق التجربة فى بيئات متنوعة ، حضرية وريفية وساحلية وصحراوية ، وأخذت أعداد المدارس التى تطبق فيها التجربة فى النمو حتى صارت فى عام ١٩٧٩/٧٨ (٢٦٩) مدرسة ابتدائية وإعدادية ، وفى عام ٧٩ / ١٩٨٠ (٤٥١) مدرسة إبتدائية وإعدادية ، وفى عام ١٩٨١/٨٠ (٦٥٧) مدرسة ابتدائية وإعدادية . وفى نهاية عام ١٩٨١ صدر قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ الذى نص على أن التعليم فى المرحلة الأولى إلزامى لمدة تسع سنوات دراسية طبقاً لصيغة التعليم الاساسى . وفى العام الدراسى الحالى ١٩٨٣/٨٢ بدأ تعميم التعليم الأساسى فى كل المدارس الابتدائية والاعدادية فى جمهورية مصر العربية وألغيت طبقاً لذلك الشهادة الابتدائية .

مشكلة البحث : تحديدها – تساؤلاتها :

« التعليم الاساسى » فكرة جديدة قديمة . تأتى جدتها فى ضرورة إبرازها من جديد فى ضوء اتجاهات ومفاهيم العصر الذى نعيشه ، وفى إطار الاجتهادات

البشرية التى تضيف جديداً باستمرار فى أمور المجتمع... ويأتى قدمها من أن أى باحث فيها سوف يجد جذورها فى فكرنا التربوى والجديد الذى نحاول أن نضيفه عليها هو ارتباطها بأهم سمة يتميز بها التعليم فى عالمنا المعاصر ، وهى ديمقراطية التعليم .

ومن هنا فإن هذه الدراسة تطرح قضية أساسية من أهم قضايا التعليم بالنسبة لمجتمعنا وهى : تطبيق التعليم الاساسى ، بما يتضمنه هذا التطبيق من أن يمتد الإلزام إلى سن الخامسة عشرة بمعنى أن تزداد عدد سنوات التعليم الإلزامى لتصل إلى تسع سنوات بدلاً من ست سنوات . وأن يتحرك التعليم فى مرحلة الالزام هذه داخل مفهوم التعليم الأساسى بمعنى توفير الامكانات التى تجعل التعليم فى هذه المرحلة تعليماً وظيفياً يربط النظرية بالتطبيق ويتيح مجالاً للتعليم الذى يعد للعمل ويربط المواطن ربطاً وثيقاً بقضايا التنمية وحاجات البيئة .

وعلى الرغم من أن فكرة التعليم الأساسى تمس حياة كل فرد ، وكل أسرة مصرية ، فإنه مازال مثاراً للتساؤل والاستفهام ، ومازال يحتاج إلى مزيد من وضوح الرؤية ، من حيث مفهومه وأهدافه ، وفلسفته ، ومضمونه ، وأساليب ومشكلات تطبيقه . ومن ثم فالسؤال الرئيسى الذى تدور حوله هذه الدراسة هو : إلى أى مدى تعتبر مرحلة التعليم الأساسى شكلاً مناسباً لتعليم المرحلة الأولى فى مصر وإلى أى حد سوف تساعد على حل المشكلات التى كانت تعانى منها هذه المرحلة من قبل؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدد من الأسئلة هى :

١ – ماذا يعنى مفهوم التعليم الأساسى؟

٢ – هل التعليم الأساسى فكرة جديدة أم أن لها جذورها فى نظامنا التعليمى ؟

٣ – هل قامت دول نامية أخرى بتطبيق التعليم الأساسى ؟

٤ – ما الأسباب والدواعى التى أدت إلى الاتجاه نحو التعليم الأساسى فى مصر فى المرحلة الراهنة ؟

٥ – ما الصيغة التى أقرتها وزارة التربية والتعليم فى مصر للتعليم الأساسى ؟

٦ – ما متطلبات تطبيق فكرة التعليم الأساسى ؟

٧ - ما المشكلات التى يمكن أن تؤثر على تحقيق التعليم الأساسى لأهدافه المنشودة ؟

٨ - ما المقترحات التى يمكن أن تسهم فى تطوير أسلوب التعليم الأساسى ؟

خطة الدراسة :

فى ضوء الأسئلة التى أثارتها مشكلة البحث ، سوف تشتمل هذه الدراسة على إطار نظرى وعلى دراسة ميدانية .

ويهدف الإطار النظرى لهذه الدراسة إلى محاولة التعرف على :

١ - المفهوم الإجرائى للتعليم الاساسى والذى أخذت به الصيغة المصرية .

٢ - التجارب المصرية السابقة فى ميدان التعليم الأساسى ، والعوامل التى أدت إلى إخفاق هذه التجارب .

٣ - تجارب بعض الدول النامية فى ميدان التعليم الأساسى .

٤ - دور التعليم الأساسى فى القضاء على بعض السلبيات التى شابت نظامنا التعليمى .

٥ - تحديد متطلبات تطبيق التعليم الأساسى واحتياجاتها من القوى البشرية والمادية .

وتهدف الدراسة الميدانية إلى التعرف على :

١ - اتجاهات العاملين فى ميدان التعليم الأساسى نحو هذا النوع من التعليم .

٢ - مشكلات تطبيق التعليم الأساسى .

٣ - وجهة نظر العاملين بالتعليم الأساسى فى حل مشكلات تطبيق التعليم الأساسى .

وبعد عرض الباحث للإطار النظرى والدراسة الميدانية سوف يحاول النظر فى احتمالات المستقبل ، وفى أنسب الحلول الواجب أو الممكن اتباعها لتحقيق

التعليم الأساسى للأهداف الموضوعة .

وبالرغم من استخدام الباحث لمنهج البحث التاريخى فى معالجته للإطار النظرى لهذه الدراسة ، نستطيع أن نقول ان منطلق هذه الدراسة هو الحاضر ، وليس العكس ، ولذلك فإن استخدامنا لمنهج البحث التاريخى سيكون أقرب إلى منهج علماء الاجتماع الذى يسعى لفهم الحاضر وتفسيره بدون إغفال للبعد التاريخى .

الفصل الثاني

تجارب في ميدان التعليم الأساسي

★ مقـدمــة .

★ تجارب مصر فى مجال التعليم الأساسى

ا – المزج بين التعليم العام والتعليم العملى .

ب – تريف التعليم .

حـ – ملاحظات على التجارب المصرية .

★ الإتجاهات العالمية فى ميدان التعليم الأساسى .

ا – دور المنظمات الدولية فى إبراز مفهوم التعليم الأساسى .

ب – تطور مفهوم التعليم الأساسى .

١ – أصول الدورة الأساسية للتعليم .

٢ – مفهوم الدورة الأساسية للتعليم .

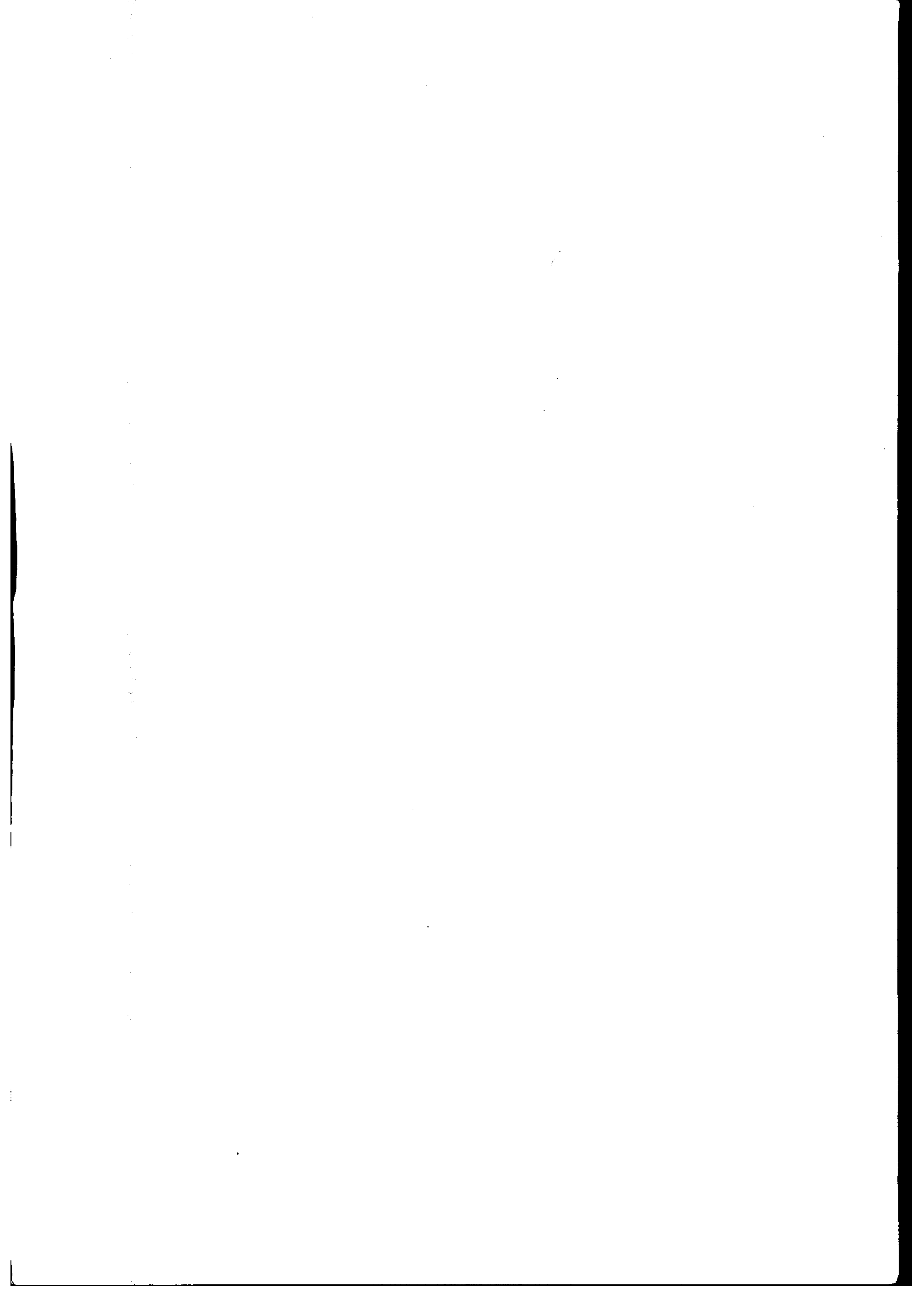
حـ – نحو استراتيجية للتعليم الأساسى .

★ نماذج من تجارب بعض الدول النامية فى مجال التعليم الأساسى .

ا – تجربة الهنـــد .

ب – تجربة مـدغشقـر .

حـ – تجربة بيـــرو .



الفصل الثاني

تجارب في ميدان التعليم الأساسي

مقدمة :

إن المتتبع لما يُكتب الآن عن تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، وما نشر بصفة خاصة عن التعليم الأساسى من بحوث ودراسات يخرج بانطباع معين هو أن التعليم الأساسى شىء جديد تماما على النظام التعليمى فى مصر المعاصرة . والحقيقه أنه قد حدثت فى مصر وبصفة خاصة فى أواخر القرن التاسع عشر ومع بداية القرن العشرين حتى اليوم تجارب عديدة لتطبيق طرز مختلفة للتعليم الأساسى . ومن أجل ذلك نستطيع أن نؤكد أن فكرة التعليم الأساسى ليست شيئاً تربوياً جديداً ، فلطالما نادت التربية وتشريعاتها فى بلادنا وفى غيرها من بلاد العالم ، بربط التعليم بالبيئة ، وربط الدراسة بالعمل ، وتخريج المواطن المتكامل عقلياً وجسمياً وخلقياً ودينياً واجتماعيا ، وخلق الإنسان القادر على العمل والإنتاج .

وعندما شرعت مصر فى بحث الصيغ المناسبة لتحقيق هدفها فى تطوير التعليم وتحديثه وربطه بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تمر بها البلاد فى المرحلة الحالية ، وربطه كذلك بالتطور العلمى والتكنولوجى الذى يصيب العالم فى وقتنا الحاضر ، نظرت بصفة خاصة فى قاعدة النظام التعليمى من أجل أن يصبح أكثر ديمقراطية وأكثر ارتباطاً بالمجتمع واحتياجاته . ولقد وضعت مصر نصب عينيها هدفين تمثلا فى مد سنوات الإلزام ، من ناحية ، وتجويد وتحسين نوعيه التعليم الإلزامى وربطه بالمجتمع وحاجات البيئة المحلية من ناحية أخرى ومن أجل ذلك قامت فرق عمل متعددة لدراسة وتحليل التجارب المصرية التى تمت فى

هذا المجال ودراسة وتحليل التجارب العالمية فى مجال التعليم الأساسى سواء فى الدول المتقدمة أو فى الدول النامية ، ذلك كله من أجل تجريب صيغة أو أخرى من صيغ التعليم الأساسى ووضع نتائجها أمام قادة التعليم فى مصر للاستفادة من نتائجها عند النظر فى الصيغة الملائمه لتطبيق التعليم الأساسى فى مصر .

وفى تناولنا للتجارب التى تمت لتطبيق طرز مختلفة للتعليم الأساسى ، سوف نبدأ بتناول التجارب المصرية حيث أن مصر كان لها السبق فى تطبيق صيغ مختلفه للتعليم الأساسى ولكنها لم تستمر أو يكتب لها النجاح فى حينها . ثم نتناول بعد ذلك الدراسات العالمية فى مجال التعليم الأساسى مع إبراز دور المنظمات العالمية فى هذا المجال . وفى النهاية سوف نتناول تجارب بعض الدول النامية وذلك للاستفادة من خبراتهم .

١ - تجارب مصر فى مجال التعليم الأساسى

بدأت مصر منذ فترة مبكرة فى تجريب بعض الأفكار من أجل تطوير التعليم فيها وجعله أكثر ارتباطاً بالمجتمع وحاجاته ، ولكن هذه التجارب لم يتحقق لها الاستمرار والنجاح الكافى ، ولم يستفد من نتائجها على النحو المرجو ، ولقد كانت هذه التجارب محل مراجعة ، من مجموعة العمل التى تدارست الصيغة الحالية للتعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية للاستفادة من الممارسة التى تمت فى نظام التعليم المصرى هادفة تحقيق بعض الأغراض التى تحتويها صيغة التعليم الأساسى المقترحة ، ولقد كانت هذه التجارب التى تمت دراستها تدور حول محورين هامين هما :

ا - المزج بين التعليم العام والتعليم العملى .

ب - ترييف التعليم .

ا - تجربة المزج بين التعليم العام والتعليم العملى :

١ - مدرسة العزبة المتمدنة :

فى أواخر القرن التاسع عشر وبالتحديد فى عام ١٨٩٤ م.أنشأ الخديوى

عباس حلمى الثانى مدرسة لتعليم أبناء سكان « العزبة المتمدنة » التى أقامها بجوار محطة « كوبرى القبة » بالقاهرة . وكانت هذه المدرسة متجهة إلى تعليم موادها الدراسية لتلاميذها تعليماً يأخذ الاتجاه الوظيفى ، ولو أنها لم تستعمل مصطلح « الوظيفية » ففى ثنايا دروس الحساب كان التلاميذ يتدربون عملياً على أعمال القبان واستعمال الموازين وطريقة التعامل مع الصراف ، ومن خلال دروس اللغه العربية كانوا يتدربون على تحرير عقود البيع والشراء والايجارات وتحرير الشكايات ونحو ذلك أى أن هذه المدرسه هدفت إلى جعل التلاميذ ذوى بصيرة بالقيمة العملية للمواد التى تقدم إليهم كما أنها تجعلهم يحسون فعلاً باطراد النمو وبأن تحصيلهم يساعدهم على الاندماج بنجاح فى محيط بيئتهم[1] .

٢ - المدرسة الأولية الراقية :

أنشأت وزارة المعارف فى عام ١٩١٦ مدارس راقية للبنين وأخرى للبنات لتعليم التلاميذ والتلميذات تعليماً عملياً عاماً متمماً للتعليم بالمدارس الأولية . وكانت مدة الدراسة بالمدارس الأولية الراقية أربع سنوات ، ولقد تميزت خطه الدراسة بهذه المدارس بإدخال بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن بالنسبة للبنين ، وأشغال الإبرة والتدبير المنزلى للبنات ، وقد استهدفت هذه المدارس تزويد الملتحقين بها بدراية وخبرات أكثر فى مجال العمل ، ولكن عدد هذه المدارس أخذ فى التناقص التدريجى بحيث لم يكن هناك غير مدرسة واحدة للبنين عام ١٩٢٧ م

٣ - المدرسة العاملة :

فى عام ١٩٢٥ م استهدفت وزارة المعارف تطبيق مشروع الإلزام فى المرحلة الأولى من التعليم ، وكان مشروع التعليم الإلزامى هذا يرمى إلى تعميم التعليم بإنشاء مدارس أسماها المشروع « المدارس العاملة » لأن مناهج الدراسة بها تجمع بين المواد النظرية والمواد العملية ، وكانت مدة الدراسة بالمدرسة العاملة ست سنوات تبدأ من سن السابعة إلى سن الثالثة عشرة .

---

(١) أحمد شفيق ، مذكراتى فى نصف قرن ، الجزء الثانى ، القسم الأول ، القاهرة ، ١٩٣٦ ، ص ٢٣٤ - ٢٣٦ .

وقد ورد فى مذكرة إنشاء هذه المدارس مايلى :

« جرت العادة أن تشغل الدروس المكتبية جميع ساعات الدرس اليومية ، أما الآن فإنه لابد لنا من تقسيم الوقت تقسيماً يطهرالتلميذ من الأمية كما يمكنه من مقاليد الزراعة أو شيء من الصناعة .

لذلك رأينا أن تكون خطة المكتب نصف اليوم فقط بحيث تشغل غرف الدراسه طائفتان من التلاميذ : طائفة فى الصباح إلى نحو الظهر والأخرى بعد الغداء إلى المساء .

أما النصف الآخر من اليوم ، فإن التلاميذ الذين ليسوا فى المكتب يدربون فيه بالحقول الزراعية ومعاهد الأعمال اليدوية وفق النظام الداخلى الذى سيوضع لذلك »[٢] .

٤ - المدرسة الإلزامية :

قدمت وزارة المعارف العمومية فى عام ١٩٤١ مشروعا جديداً لتعميم التعليم الإلزامى فى مصر ، وذلك خلال فترة خمسة عشر عاماً . ومدة الدراسة الإلزامية الجديدة كما نص عليها المشروع تكون ست سنوات دراسية ، وفى نفس الوقت أجاز المشروع أن تكون مدة الدراسة خمس سنوات فقط من سن السادسة إلى الحادية عشرة .

ولقد شرعت وزارة المعارف فى تنفيذ مشروع الالزام هذا بدءاً من العام الدراسى ١٩٤٢/٤١ م . ولقد ورد فى خطط الدراسة لهذه المدرسة أن تخصص الدراسة فى السنتين الخامسة والسادسة من أجل إعداد الطفل للحياة العملية إلى حد ما ، لابتعليمه حرفة معينة بل بزيادة العناية بالمواد العملية : كالأشغال اليدوية أو أعمال الحقل والهندسة العملية .

---

(٢) محمد خيرى حربى وآخرون ، تطور التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة ١٩٢٠ - ١٩٧٠ ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ١٤ .

٥ - المدرسة الابتدائية الراقية :

أنشئت هذه المدارس فى أوائل الخمسينات ليقبل بها التلاميذ الذين أتموا المرحلة الابتدائية بنجاح وكانت مدة الدراسة بها ثلاث سنوات . ووضعت الوزارة مناهج هذه المدرسة بهدف تزويد التلاميذ بقدر أكبر من الثقافة العامة ، وإعدادهم فى نفس الوقت إعداداً عملياً للحياة وفقاً لاحتياجات البيئة ، بحيث تكون ذات صبغة ريفية فى القرى وصناعية أو تجارية فى المدن بالنسبه للبنين ، وتكون ذات صبغه نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء بالنسبه للبنات (٣) .

وفى عام ١٩٥٦ أعادت وزارة التربية والتعليم النظر فى التجربة وضمت هذه المدارس إلى المرحلة الإعدادية باسم المدرسة الإعدادية الفنية .

٦ - المدرسه الإعدادية الفنية :

فى عام ١٩٥٦ تم تقسيم التعليم الفنى فى مصر إلى مرحلتين : إعدادية ومدتها ٣ سنوات ، ومرحلة ثانوية مدتها ثلاث سنوات أيضاً وكان الهدف من إنشاء المدارس الإعدادية الفنية هو تزويد التلاميذ بقدر مقبول من الثقافة الفنية ، والمهارات اليدوية التى تمكنهم من مباشرة بعض علميات الإنتاج فى الأعمال الزراعية بالحقول ، والشركات الصناعية والمحلات التجارية (٤) .

ومن الملاحظ أن هذا النوع من المدارس لم يحدث عليه إقبال متزايد من التلاميذ بالمقارنة بالمدارس الإعدادية العامة ، والسبب وراء ذلك يرجع إلى أن المدارس الإعدادية الفنية - سواء أكانت زراعية أم صناعية أم تجارية أو نسوية - كانت مرحلة منتهية لا تتيح للتلميذ المتخرج منها أن يكمل تعليمه فيما بعد هذه المرحلة إلا فى أضيق الحدود .

---

(٣) ساطع الحصرى ، حولية الثقافة العربية ، السنة الرابعة ١٩٥٢ - ١٩٥٣ ، جامعة الدول العربية ، الادارة الثقافية ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ص ٢٠٨ - ٢١٧ .

(٤) وزارة التربية والتعليم ، التعليم خلال ثمانى سنوات ، المطبعة الأميرية ، القاهرة ، ١٩٦٠ ، ص ٤٤ - ٤٥ .

ولقد أوضحت دراسة قامت بها وزارة التربية والتعليم فى مصر استهدفت التعرف عما إذا كانت هذه المدارس حققت أهدافها فى مساهمة خريجيها فى القطاعات الزراعية والصناعية والتجارية . فوجدت هذه الدراسة أن ضعف مستوى الخريجين كما أن صغر سنهم لايمكنهم من المشاركة الفعالة كأفراد منتجين داخل المجتمع بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية من جانب التلاميذ وأولياء أمورهم نحو هذا النوع من التعليم . ولقد قدم أيضاً مجموعة من رجال الأعمال المهتمين بقطاعات الانتاج المختلفة داخل المجتمع المصرى ، توصية بإلغاء هذا النوع من المدارس وأوضحوا لوزارة التربية والتعليم عدم رضاهم عن مستوى خريجى هذه المدارس (٥) .

وفى تلك الفترة طالب كثير من المفكرين التربويين داخل مصر وخارجها بأن ينتظم كل الأطفال داخل المجتمع فى برامج تعليمية موحدة حتى سن الخامسة عشرة على الأقل وهذه السن يجب أن تكون الحد الأدنى للتعليم الإلزامى أو على الأقل الجذع المشترك للتعليم داخل المجتمع . وبعد هذه الفترة يمكن أن تبدأ عملية تنويع البرامج التعليمية وتقسيم التعليم إلى تعليم عام وتعليم فنى (٦) . كما أن المؤتمر الدولى للتعليم العام الذى عقد فى جنيف عام ١٩٥٩ أصدر توصيته رقم ٤٩ بأن النظام التعليمى يجب ألا يسمح لنفسه بأن يبدأ التعليم الفنى فيه مبكراً ولكن مع بداية المرحلة الثانوية على الأقل (٧) .

ونتيجة لذلك كله بدأت وزارة التربية والتعليم فى مصر فى تصفية هذا النوع من المدارس ابتداء من عام ١٩٦٢ ولم يأت عام ١٩٦٥ حتى صدر قرار وزارى بتحويل المدارس الإعدادية الفنية إلى مدارس إعدادية حديثة ، أو ما عُرف

---

(5) Hassaan, H.M, Aspects of Education and social Change in Egypt since the 1952 Revolution, ph. D. thesis, University of Wales, 1978, p, 175-176.

(6) Layyerys, J, The Enterprise of Education, Bellman Bellman Books, London, 1955. P .54.

(7) Unesco, International conference on Public Education , International Bureau of Education, Geneva. Publication No. 222, 1959.

باسم المدارس الاعدادية ذات المجالات العملية وبذلك تم توحيد جذع النظام التعليمى المشترك حتى نهاية المرحلة الاعدادية .

٧ - المدارس الاعدادية الحديثة :

مع توحيد المدارس فى المرحلة الاعدادية إلى مدارس عامة رؤى إدخال الدراسات العملية فى بعض المدارس الاعدادية العامة فى صورة مجالات أربعة هى : المجال الصناعى ، المجال الزراعى ، المجال التجارى ، ومجال الاقتصاد المنزلى ، من أجل أن يسمح هذا التنوع للبنين والبنات بالاختيار الذى يتلاءم مع طبيعة واتجاهات كل منهما إعداداً للحياة المستقبلة ، مع مراعاة البيئات المختلفة .

وقد كان الهدف من هذه المدارس تهيئة التلاميذ للحياة المهنية وإكسابهم بعض الخبرات والمهارات اليدوية ، وقد سميت هذه المدارس الاعدادية بطابعها الجديد باسم « المدرسة الاعدادية الحديثة ذات المجالات العملية » ومع التوسع فى القبول بالمرحله الإعدادية وزيادة التدفق الطلابى وما تبع ذلك من عدم وفاء المبانى المدرسية لاستيعاب تلك الأعداد المتزايدة حولت بعض الأماكن المخصصة لممارسة الأنشطة العملية بهذه المدارس إلى فصول دراسية ، مما أضعف التدريب العملى بها ، هذا إلى جانب عدم كفاية المبالغ المخصصة لدعم التجربة ونشرها ، فظلت محصورة فيما لايزيد عن ٥٪ من مجموع المدارس الاعدادية القائمة[٨] ، وباختصار نستطيع أن نقول إن هذا النوع من التعليم لم يستطع أن يحقق الأهداف الموضوعة له بالكفاءة المطلوبة .

٨ - المدرسة الموحدة (البوليتكنيكية) :

بدأت وزارة التربية والتعليم فى العام الدراسى ١٩٧٣/٧٢ م بالاتفاق مع حكومة ألمانيا الديمقراطية بإنشاء مدرسة تجريبية موحدة للتعليم العام تجمع بين

---

(٨) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، أبحاث ودراسات ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٤ .

المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مدرسة واحدة ، ومدة الدراسة بها ثمان سنوات (بدلاً من تسع سنوات) وتقبل التلاميذ بنفس شروط الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، كما تمنح فى النهاية شهادة الاعدادية العامة .

وقد أنشئت مدرسة واحدة من هذا النوع فى مدينة نصر بالقاهرة ، لتجريب ربط الدراسة النظرية بالدراسة العملية ، تمهيداً للتوسع فى هذه النوعية من المدارس ، ولقد خططت الوزارة إلى التوسع فى تجريب هذه النوعية من المدارس فى بيئات متنوعة : زراعية وصناعية وتجارية وساحلية ، ولكن التجربة اقتصرت على مدرسة واحدة فى البيئة الحضرية فقط . وتتسم هذه التجربة بالخصائص العامة التالية :

ا – أنها تقدم تعليماً موحداً وشاملاً للذكور والاناث على السواء من سن ٦ إلى ١٤ سنة .

ب – أنها تدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى مرحلة واحدة مع خفض سنوات الدراسة سنة واحدة ليصبح مجموع عدد السنوات الدراسية ثمانى سنوات ، مع مراعاة احتفاظ المنتهين من الصف الثامن بمستوى ثقافى لايقل عن مستوى نظرائهم من الحاصلين على الشهادة الإعدادية بعد عدد تسع سنوات دراسية .

حـ – أنها تقدم تعليما يحقق التكامل بين النواحى العملية والنواحى النظرية والجوانب التطبيقية والعملية ، ويصقل ما يكتسبه التلاميذ من مهارات عملية ، تقوم أساساً على جوانب عملية فى مجالات الزراعة والصناعة والتجارة .

د –أنها تقدم تعليما يكسب التلاميذ مهارات يدوية أساسية متدرجة بدءاً من العمل بالورق والصلصال والخزف فى الصفوف الأولى إلى بعض أساسيات التكنولوجيا الحديثة فى الصفوف المتقدمة .

هـ –أنها تقدم تعليماً مفتوح القنوات يسمح للمنتهين منه بالالتحاق بالمراحل التعليمية التالية ، كما أنه يهيؤهم فى نفس الوقت للاندماج فى

بعض المهن بعد فترة تدريبية قصيرة بعد تخرجهم .

ولقد كانت هذه التجربة موضع بحث عندما فكرت مصر فى تطبيق فكرة التعليم الأساسى ، كما أنها كانت ضمن الصيغ المقترحة للتوسع فى التعليم الأساسى ، ويؤخذ من تقرير قدمته لجنة تقييم اشترك فيها مدير مركز البحوث التربوية ووكيلا وزارة التربية والتعليم للإعدادى والثانوى والابتدائى ودور المعلمين ومديرا التعليم الإعدادى والابتدائى فى فبراير سنة ١٩٧٤ ما يلى (٩) :

أولاً المناهــج :

تم وضع جميع المناهج اللازمة للمدرسة وفق الأسس التى سبق الاتفاق عليها مع الجانب الألمانى ، وقد روعى فى هذه المناهج الآتى :

١ - اشتراك الخبراء المصريين فى وضع هذه المناهج حتى تكون مراعية لخصائص البيئة المصرية ، ومناسبة للتلاميذ المصريين وخصائصهم .

٢ - أن تكون هذه المناهج وفق المحاور التالية :

ا - فى العلوم : يبدأ التلميذ بدراسة البيئة المحلية وخصائصها على أسس علمية فى الصفوف الأربعة الأولى : ثم يبدأ دراسة العلوم البيولوجية ابتداء من الصف الخامس ودارسة الفيزياء ابتداء من الصف السادس والكيمياء ابتداء من الصف السابع حتى نهاية المدرسة وتعتمد الدراسة على التجارب المعملية بما يتمشى مع الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم .

ب - فى الرياضيات : تدخل دراسة الرياضيات الحديثة ابتداء من الصفوف الأولى .

---

(٩) جمهورية مصر العربية ، المجلس القومى للتعليم ، والبحث العلمى والتكنولوجيا ، مذكرة رقم ٤٤٢ فى شأن الالزام فى التعليم العام وتجربة المدرسة الموحدة ٨ سنوات ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٣ - ٥ .

حـ - المواد البولتكنيكية : وتجمع بين العمل اليدوى والأساس العلمى للمهارات المختلفة .

د - العنايه بالتربية الرياضية والموسيقية والاقتصاد المنزلى والتربية الفنية بما يؤدى إلى التكامل فى إعداد التلميذ .

هـ - العنايه بتطوير المواد الاجتماعيه بما يحقق الإعداد الاجتماعى المتكامل للتلميذ .

ومن الجدير بالذكر أن مستوى هذه المناهج لايقل عن مستوى المناهج فى المرحلتيـن الابتدائية والإعدادية فى المدارس العادية بل يزيد عنها فى التركيز على المهارات اللازمة للتلاميذ فى حياتهم الاجتماعية والمهنية .

ثانيا : مستوى التلاميـذ

١ - برغم اختصار مدة التعليم فى هذه المدرسة ، وبرغم الاتجاهات الحديثة فى المناهج ، وإدخال مواد جديدة ، فإن مستوى التلاميذ جيد بالنسبة لقرنائهم فى المدارس العادية .

٢ - كان إدخال المهارات المهنية فى صورة المواد البولتكنيكية مثيراً لحوافز التلاميذ على العمل والربط بين النظرية والتطبيق .

ثالثا : التجهيزات :

١ - جهزت المدرسة بمعامل حديثة للعلوم والمواد البولتكنيكية . وهذه المعامل وافية بالغرض وتسمح بقيام التلاميذ بإجراء التجارب بأنفسهم . والمدرسة مجهزة أيضاً بحجرات الجغرافيا والموسيقى والاقتصاد المنزلى .. إلخ .

٢ - يلاحظ أن تكلفة هذه التجهيزات مرتفعة جداً ، وأنه من الممكن اختصارها وتبسيطها بما يلائم الواقع المصرى والامكانات المتاحة

لتجهيزات وزارة التربية والتعليم [١٠] .

رابعاً : تقويم التلاميـذ :

تتبع المدرسة نظاماً للتقويم يقوم على تقدير أعمال التلاميذ على مدار العام الدراسى ، على أن تعد المدرسة فى نهاية العام تقريراً عن كل تلميذ من واقع أعمال التلاميذ المسجلة فى الدفاتر الرسمية ، ويترتب على هذا التقرير انتقال التلميذ من صف إلى صف آخر . على أن يعقد فى نهاية الصف الثامن امتحاناً معادلاً لشهادة إتمام الدراسة الاعدادية .

خامساً : مدى صلاحية هذه المدرسة للتعميم :

دلت النتائج الأولية لتقويم هذه التجربة على أنه من الممكن تعميمها على خطوات على أن يراعى مايلى :

١ - تبسيط التجهيزات والاعتماد على الانتاج المحلى بحيث تتمشى تكاليف هذه التجهيزات مع الامكانات المتاحة .

٢ - التنويع فى الجانب العملى من الدراسه بما يناسب البيئات المختلفه فتختلف المواد العمليه فى القريه لارتباطها بالتكنولوجيا التى تعالج مشكلات الريف المصرى عنها فى المدينة حيث ترتبط بالتكنولوجيا الصناعيه .

٣ - توفير الاشراف الفنى اللازم لضمان نجاح هذه التجربة باشتراك كليات التربيه فى المحافظات مع أجهزة وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية فى الاشراف على المدارس التجريبية المختلفة فى المحافظات .

---

(١٠) محمود قمبر « إستراتيجيات الاصلاح التربوى فى العالم العرنى ووسائل تحقيقها » محاضرة ألقيت فى الدورة التدريبية الأقليمية فى تخطيط الاصلاح التربوى وتحديث الادارة فى الدول العربية ، بيروت ٣ - ١٥ مارس ١٩٨٠ ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية .

٤ - أن يخضع تعميم هذه المدرسة بأسلوب متدرج بحيث يبدأ بالمحافظات التى بها كليات للتربية ثم يتسع التعميم وفقاً لنتائج التطبيق العملى بحيث يشمل الجمهورية وأن تكون خطة التقويم مرنة بحيث يستفاد من نتائج التنفيذ فى مراحله الأولى .

وفى أوائل عام ١٩٧٤ م سافر وفد مصرى من خبراء وزارة التربية والتعليم إلى ألمانيا الديموقراطية بهدف دراسة تجربة المدرسة فى المناطق الريفية بألمانيا الديمقراطية ووضعت الوزارة خطة لانشاء بعض المدارس المماثلة استكمالاً للتجريب ولكن هذا المشروع لم ير النور وظلت المدرسة الموحدة بمدينة نصر وحيدة من نوعها فى مصر .

ب - تجربة تريف التعليم :

بذلت وزارة التربيه والتعليم فى العقود الأربعه الأخيره ، عدة محاولات من أجل التجريب فى ميدان تريف التعليم ، وقد استهدفت هذه التجارب محاولة ربط التعليم فى المناطق الريفية بالحاجات البيئية للمتعلمين ، وتوجيه التعليم نحو الوفاء بحاجات المجتمعات الزراعية وتمثلت هذه التجارب فيما يلى :

١ - مدرسة قرية المنايل :

بعد معاهدة ١٩٣٦ التى أبرمتها مصر مع بريطانيا وحصول مصر على استقلالها الجزئى . أعقب ذلك أن وجه كثير من المصريين جهودهم إلى المشكلات الداخلية وإلى العمل على تطوير مجتمعهم وفقاً لمجالات اهتمامهم . ومما تم فى هذا الاطار إنشاء الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية فى عام ١٩٣٧ . وبعد عامين من إنشائها ، أعلنت الجمعية عن عزمها على اتخاذ بعض الاجراءات فى مجال تنمية المجتمعات الريفية ومكافحة الفقر والجهل والمرض . وأعلنت الجمعية أيضاً إيمانها بضرورة إسهام الجماهير فى ذلك على أن يكون هذا الاسهام صادراً عن وعى وإيمان بقيمة ما يعملون .

ولقد بدأت الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعيه فى تنفيذ بعض التجارب فى ميدان التنمية الاجتماعية فى الريف المصرى . وإختارت الجمعية لتطبيق تجاربها

قرية « المنايل » وهى إحدى القرى التى كانت محرومه من كل مظهر من مظاهر الخدمه الاجتماعيه ، وكان من بين ما أسسته الجمعية فى هذه القرية مركزاً اجتماعياً مزوداً بقاعة اجتماعات ومكتبة وراديو ، ويشرف على إدارته اخصائى اجتماعى .

وفى إطار هذا الاتجاه إلى التطوير أيضاً ، قامت رابطة التربية الحديثه – التى أنشئت فى عام ١٩٣٦ – بعمل دراسة فى إبريل عام ١٩٤٠ ، استهدفت هذه الدراسه تطوير التعليم الأولى فى المجتمعات الريفية على نحو يجعل للمدرسة دوراً إيجابياً فى تطوير البيئة المحلية . وقد تناولت هذه الدراسة الامكانات التى ينبغى توفيرها لهذه المدرسة ، كما تناولت محتوى النشاط وطريقة العمل داخل المدرسة ، وتم فيها استعراض بعض الخبرات الأجنبية التى تمت فى هذا الصدد(١١) .

وعلى أثر التعاون الذى تم بين الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ورابطة التربية الحديثة تم إنشاء أول مدرسة ريفية أولية بقرية « المنايل » فى عام ٤٠ – ١٩٤١ ، واستهدفت هذه المدرسة فيما استهدفت إليه ربط أبناء القرية ببيئتهم وإتاحة الفرص أمامهم لدراسة مشكلاتها والعمل على حلها ، وإكساب التلاميذ قدراً من المعلومات والمعارف النظرية إلى جانب إكسابهم خبرات عملية متنوعة ، مع الاهتمام بالربط بين المواد الدراسية المختلفة التى يجب أن تكون مستمدة من البيئة بهدف الارتقاء بها .

وكانت الدراسة تدور حول محاور أربعة هى :

- المزرعة والمهن الموجودة بالبيئة .
- جولات فى البيئة بهدف تنمية الحس الاجتماعى عند التلاميذ .
- الفهم الصحيح للبيئة وما يوجد فيها من أوجه نقص .
- أمثلة عملية لما يمكن أن يقدم للبيئة من خدمات اجتماعية .

ولقد كان نصف نشاط هذه المدرسة موجهاً إلى التدريب على أعمال البيئة

---

(١١) أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة) مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ص ٩٤ .

الريفية من فلاحة ، وتربية دواجن ، ومصنوعات زراعية ، وعمل أثاث بسيط من خامات البيئة الريفية ، ونحو ذلك . كما أن هذه المدرسة أسهمت مع المركز الاجتماعى فى تقديم برامج لتعليم الكبار وتوعيتهم .

وقد لقيت هذه المدرسة من الدعاية وقتذاك ماجعلها مقصداً لكثير من الزوار العرب والأجانب . كما وجدت تجربتها من المؤيدين أكثر مما وجدت من المعارضين . وأخذت الدوائر الرسمية تعلن عن رغبتها فى أن تمتد هذه التجربة إلى مناطق أخرى . كما أخذت الظروف وقتذاك تمهد الطريق للسير فى إنشاء تعليم أولى ريفى لأطفال المناطق الريفية يعدهم للعمل فى البيئة التى نشئوا فيها . وعلى أية حال فلقد استمرت هذه التجربة حتى عام ١٩٥٤ ، وكانت مقدمة لتجربة مدارس الوحدات المجمعة فى قرى الريف المصرى .

٢ – المدارس الأولية الريفيه :

بدأت إدارة الفلاح التابعة لوزارة الشئون الاجتماعية منذ عام ١٩٤١ فى إنشاء مراكز اجتماعية على غرار المركز الاجتماعى بقريه المنايل . واقترحت على وزارة المعارف أن تنشىء بجوار كل مركز مدرسة أولية ريفية تقوم بتدريب أطفالها حرفياً ، ويرتبط التعليم فيها بمحتوى البيئة المحلية واحتياجاتها[١٢] ، وفى عام ١٩٤٣ خططت وزارة الزراعة للنهوض بالريف المصرى وأن تنشىء وحدات زراعية تديرها مجالس قروية ، وكان مفروضاً أن تلحق بالوحدة الزراعية مدرسة أولية ريفية تعنى بتقديم نوع من التربية يهتم نظرياً وعملياً بالزراعة وتربية الحيوان . وكانت ترجو أن يتم إنشاء هذه المدارس بالتعاون مع وزارة المعارف . ولم تنتظر وزارة المعارف أن تتعرف على نتائج تجربة قريه المنايل ، ولم تنتظر كذلك مشروع وزارة الزراعة ، ولم تهتم بمقترحات إدارة الفلاح بوزارة الشئون الاجتماعية ، فانطلقت تنشىء مدارس أولية ريفية حسبما ترى ، وبدأت بإنشاء خمس وثلاثين مدرسة من هذا النوع فى عام ٤٣ – ١٩٤٤ م وزودت كل

(12) Ministry of Social Affairs, Welfare in Egypt, Cairo, 1950. P.g.

مدرسة من هذا النوع بقطعة أرض صغيرة للأعمال الزراعية ، وحظائر للدواجن ، وعين لكل منها معلم للزراعة من حملة دبلوم الزراعة المتوسطة ، ومعلم آخر للصناعة وفى العام التالى (٤٤ - ١٩٤٥) أنشئت ثلاث وأربعون مدرسة أخرى من هذا النوع . ولكن الوزارة تمهلت بعد ذلك فى التوسع فى إنشاء هذه المدارس ، ثم عدلت بعد ذلك عن هذه الفكرة [١٣] .

٣ - مدارس الوحدات المجمعة :

فى منتصف الخمسينات ظهرت مدارس الوحدات المجمعة فى الريف المصرى ، وكانت هذه المدارس تهدف إلى الجمع بين المواد المهنية والمواد النظرية ، وذلك من أجل إعداد التلاميذ للحياة المنتجة فى الريف ، ولتوثيق صلتهم بالبيئة الريفية ، ووضعت ضمن برامج هذه المدارس أن يقضى التلاميذ فى الصفين الخامس والسادس نصف وقتهم فى فصول الصناعات الريفية ، والنصف الآخر داخل حجرات الدراسة .

وقد أنشئت هذه المدارس لاستيعاب الأطفال الذين هم فى سن الإلزام ، ولم تستوعبهم مدارس المرحلة الابتدائية التى لم تكن تتسع إلا لأقل من ٥٠٪ من عدد الملزمين فى ذلك الوقت . .

وكما كان الحال فى مدرسة قرية المنايل ، كانت مدارس الوحدات المجمعة تقوم على تثقيف الصغار والكبار معاً ، وتدريبهم فى فصول الصناعات الريفية على طرق العمل واكتساب المهارات اليدوية لترقية الصناعات الاقليمية ، والقدرة على كسب العيش وزيادة دخل الفرد والارتفاع بمستواه الثقافى والاقتصادى [١٤] .

---

(١٣) ساطع الحصرى ، حولية الثقافة العربية ، السنة الأولى ١٩٤٨ - ١٩٤٩ ، جامعة الدول العربية ، مطبوعات لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ٤١٣ .

(١٤) عبد الفتاح الزيات ، الوحدات المجمعة بالجمهورية العربية المتحدة ، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ، سرس الليان ، ١٩٦٢ ، ص ١٥٤ .

ولقد توقفت تجربة مدارس الوحدات المجمعة عندما اتجهت الوزارة إلى توحيد مدارس المرحلة الأولى فى مدرسة واحدة لجميع أبناء الشعب ، طبقاً للقانون رقم ٢١٣ لعام ١٩٥٦ ، حتى لا تكون هناك ازدواجية فى التعليم : تعليم مفتوح يؤدى إلى المراحل التالية هو التعليم الابتدائى : وتعليم مغلق متمثل فى مدارس الوحدات المجمعة .

حـ – ملاحظات على التجارب المصرية :

عند تطوير أو استحداث نظام لتعليم جماهير الناشئة ينبغى أن نختبر هذا التطوير لنتأكد من مسايرته للمبادئ التربوية الحديثة ومن رعايته لصالح الناشئين . فمن المسلم به فى التنظيم التربوى أن يكون هناك جذع مشترك فى النظام القومى للتعليم تبدأ بعده التفرعات على أساس من استعدادات التلاميذ وقدراتهم . فمدخل النظام التعليمى ينبغى أن يكون موحداً بالنسبة لجميع الأطفال والسماح بوجود أى شكل من أشكال الازدواجية فى مدخل التعليم أو المرحلة الأولى منه ، وخاصة إذا كان ذلك يعنى وجود نظام لتعليم الجماهير بعيد عن النظام العام للتعليم يتنافى مع العدالة ومع مبدأ تكافؤ الفرص .

وعندما تكون هناك ازدواجية فى النظام التعليمى فإن التجريب من أجل التطوير أو التجديد ينبغى أن يتجه إلى الجذع الأصيل للنظام القومى للتعليم وحده . فأى مدخل غير المدخل الرئيسى للنظام ينبغى أن يسد من أجل إصلاح هذا النظام ، بل إن إجراء التجارب فى أى مدخل جانبى قد يصرف النظر عن المشكلة الرئيسية ويؤدى إلى تعطيل الاصلاح .

ولو تفحصنا كل التجارب المصريه السابقة سواء فى مجال ربط الدراسة النظرية بالدراسة العملية أو فى مجال تريف التعليم ، برغم أنها قد عملت على تحقيق ارتباط أوثق بين الحاجات التعليمية والاحتياجات الاجتماعية للبيئات المختلفة ، إلا أن هذه التجارب لم يكتب لها التعميم والاستمرارية ، بل لقد ظلت هذه

التجارب هامشية ، حتى بدت وكأنها نتوءات فى بنية التعليم المصرى وقد كانت الأسباب الرئيسية وراء ذلك تتمثل فيما يلى :

١ – استهدفت هذه التجارب تعليم فئات بعينها كانت تمثل مناطق الحرمان الثقافى والاجتماعى والاقتصادى .

٢ – قدمت هذه التجارب تعليماً أقل درجة من التعليم الذى كان يقدم إلى أبناء الصفوة أو القادرين مادياً واجتماعياً .

٣ – ارتبط التعليم فى معظم هذه المدارس بمفهوم اجتماعى محوره أنها أقل قيمة وأقل مستوى ، ومن ثم عزف الكثيرون عن الالتحاق بها .

٤ – كانت هذه التجارب تمثل تعليماً مغلقاً أمام الملتحقين به ، وكانت تعتبر مرحلة منتهية لاتتيح للملتحقين بها مواصلة التعليم فى المراحل التالية منه .

٥ – كانت هذه التجارب تلقى الاهتمام والحماس فى بداية إنشائها ، من حيث رصد الميزانيات الكافية لتنفيذها ثم لاتلبث الميزانيات أن تتضاءل ، مما كان له أثر كبير فى توقف التجربة أو تعثرها .

٦ – لم يتوافر لهذه التجارب الإعداد الكافى سواء من حيث تهيئة المعلم الكفء وتدريبه ، أو إعداد وتجهيز المبنى الصالح الملائم .

٧ – يكفى هذه التجارب وخاصة النوع الريفى منها – عيباً أن التربية فيه كانت وسيلة لتجميد الوضع الاجتماعى فى حين أن إحدى وظائف التربية هى المساعدة على الحراك الاجتماعى والوصول إلى وضع اجتماعى أفضل عن طريق التعليم وهو ما يسمى بالحراك الاجتماعى إلى أعلى **Up ward Social Mobility** .

كلمة أخيرة نود أن نختم بها تناولنا للتجارب المصرية فى مجال التعليم الأساسى ، أن هذه التجارب لم يتح لها التقويم المناسب سواء أثناء إجرائها أو بعد إجرائها أو بعد ذلك بما يتيح تعميمها أو الاستفادة بنتائجها . كما نود أن نقول أيضاً أننا لابد أن

نستثنى تجربة المدرسة الموحدة من الملاحظات التى أبديناها على التجارب المصرية فى ميدان التعليم الاساسى .

٢ - الاتجاهات العالمية فى ميدان التعليم الأساسى

ا - دور المنظمات الدولية فى إبراز مفهوم التعليم الأساسى :

ظهر مصطلح التربية الأساسية Fundamental Education فى الأربعينات من هذا القرن واستمر هذا المفهوم خلال الخمسينات ، وكان يعنى : مساعدة الكبار الذين لم يحصلوا على أية مساعدة تربوية من المؤسسات التربوية النظامية المتواجدة فى مجتمعهم ، وذلك بتقديم المعلومات والمهارات المناسبة لهم حتى يتمكنوا من فهم ومعالجة المشكلات التى تواجههم فى بيئاتهم ، وتجعلهم أقدر - كأفراد - على النهوض بمستوى معيشتهم ، والمشاركة - كمواطنين - بفاعلية أكثر فى تنمية هذه البيئات اجتماعياً واقتصادياً (١٥) .

وتأكيداً على هذا الاتجاه وتدعيماً له على الصعيد الدولى ، وسعيا نحو تحقيق حياة كريمة لغالبية سكان العالم الذين يعانون من الجهل والفقر والمرض تبنى اليونسكو فكرة « التربية الأساسية » إيماناً منه بأن الجهل ليس واقعة اجتماعية منعزلة ، بل هو مظهر لبيئة متخلفة بوجه عام ، يظهر تخلفها فى وجوه كثيرة أخرى : فى ضعف الإنتاج ، وانعدام الصناعة ، وانخفاض الدخل ، وانحطاط الأحوال الصحية بصفة عامة وارتفاع نسبة الوفيات . الأمر الذى حدا باليونسكو أن يدعو الدول الأعضاء لبدء جهد تعليمى يحل مشكلة الجهل اقتصادياً واجتماعياً عن طريق تقديم الحد الأدنى من التثقيف للسكان .

وفى خلال عام ١٩٤٨ بدأت اليونسكو مشروعات التربية الأساسية فى هايتى حيث أنشأ مركزاً لمساعدة سكان وادى الماربيال على النهوض بمستواهم

---

(١٥) المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، مركز سرس الليان الدولى فى ربع قرن ٢٠ يناير ١٩٥٣ - ٢٠ يناير ١٩٧٨ - اليوبيل الفضى ، سرس الليان ، المنوفية ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٧٨ ، ص ١٠ .

الصحى والثقافى والاقتصادى . وتوالت بعد ذلك مشروعات اليونسكو للتربية الأساسية فى مختلف أنحاء العالم ، وكان منها مشروع « الدجيلة » بالعراق .

وخلال عام ١٩٤٩ أقر المؤتمر العام لليونسكو فى دورته الثالثة برنامجاً شاملاً للتربية الأساسية تضمن إنشاء مراكز تجريبية وعقد مؤتمرات ودورات تدريبية بالتعاون مع الحكومات الوطنية . ومع نجاح التجارب الأولى فوض المؤتمر العام لليونسكو فى دورته الرابعة فى عام ١٩٥٠ المدير العام فى « التعاون مع الدول الأعضاء لإنشاء مراكز إقليمة لتدريب المعلمين والعاملين فى التربية الأساسية وإنتاج المواد اللازمة لها »[١٦] .

وفى شهر أبريل من عام ١٩٥١ افتتح أول مركز دولى للتربية الأساسية فى « باتسكوارو » بالمكسيك لخدمة دول أمريكا اللاتينية ، يعرف باسم مركز « كريفال » وعلى أثر إفتتاح هذا المركز ، قامت لجنتان من الخبراء بوضع تقرير دعا لإنشاء المزيد من المراكز المماثلة ، ورفع هذا التقرير إلى المؤتمر العام فى يوليو عام ١٩٥١ ، فوافق المؤتمر على التقرير ، وخلال نفس الدورة ، تقدم الوفد المصرى بطلب إلى اليونسكو أعرب فيه عن استعداد مصر لتقديم كل مساعدة ممكنة لليونسكو فى جهودها لتنفيذ برنامج التربية الأساسية ، ودعاالمنظمة إلى اختيار مصر كدولة مضيفة لمركز يخدم البلاد العربية . وفى نوفمبر من عام ١٩٥١ وافق المجلس التنفيذى لليونسكو على قبول دعوة مصر وقرر إنشاء مركز سرس الليان . وقد تم افتتاح العمل بالمركز رسمياً فى ٢٠ يناير ١٩٥٣ وأطلق على المركز اسم « المركز الدولى للتربية الأساسية فى العالم العربى » وبالإنجليزية Arab States Fundamental Education Centre واختصارها « ASFEC » وهو الاسم الشائع عن المركز فى كل الوثائق الدولية ، وقد ظل الاختصار معمولا به حتى الآن رغم تغيير اسم المركز ووظيفته إلى « تنمية المجتمع » ثم إلى « التعليم الوظيفى » .

ولقد استهدف مركز التربية الأساسية للبلاد العربية فى سرس الليان العناية

---

(١٦) المصدر السابق ، ص ١٠ - ١١ .

بالبحوث والتدريب وإنتاج المواد التربوية اللازمة لتعليم الأميين ولسائر غايات التربية الأساسية . وبجانب هذا المفهوم العام للتربية الأساسية فلقد عنى المركز في بعض الحالات بالتعليم الموجه إلى الصغار داخل المدارس النظامية ، بهدف تعليمهم المواد الدراسية المختلفة ، بأساليب تقوم على ألوان النشاط المنتج المتصل بحياة الناشيئن وواقع بيئاتهم ، بما يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وما يعايشه فى البيئة الخارجية ، مع تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية ، والمشاركة فى العمل المنتج .

ب - تطور مفهوم التعليم الأساسى :

وفى أوائل السبعينات استحوذ مفهوم التعليم الأساسى على اهتمام متزايد فى مختلف أنحاء العالم ، ولقد كان الدافع إلى التركيز على التعليم الأساسى ، وتطوير مفهومه ومحتواه ، إن التعليم فى المرحلة الابتدائية فى معظم الدول النامية ، قد ثبت فى الواقع أنه لايفى إلا بقدر يسير من الحاجات التعليمية الاساسية لأبناء المجتمعات الريفية على وجه الخصوص ، كما أنه تعليم غير مرتبط بالحياة ، وبالتالى لايهيىء لها ، ومن ثم لايمكن من يقفون عند هذا الحد من التعليم من الاسهام فى عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية داخل مجتمعاتهم .

ونتيجة لهذا الواقع كان لامندوحة من إعادة النظر فى هذه الأوضاع على أساس « حق كل طفل فى أن يحصل على تعليم ذى معنى عملى وحقيقى » وأن هذا الحق ينبغى ترجمته إلى مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعارف التى سوف يحتاج إليها كل طفل فى أى مجتمع ، والتى ينبغى إشباعها بوسيلة أو بأخرى لكل الأطفال قبل تحملهم مسئولياتهم الكاملة فى الحياة - حيث يعيش ثلث سكان العالم وثلاثه أرباع أطفاله -

ولاشك أن هذا التحدى الكبير أمام النظم التعليمية فى الدول النامية حدا بالمنظمات العالمية والمؤتمرات التربوية الدولية إلى التركيز على تطوير مفهوم التعليم الاساسى حتى يساعدوا الدول النامية على توفير تعليم أساسى جيد للأطفال يزودهم بمجموعة من المعارف والمهارات الأساسية اللازمة لكفاءة مواطنتهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، والتى تبث فيهم القابلية والدافعية للتعليم مدى الحياة .

وكان من بين المنظمات الدولية التى أسهمت فى تطوير مفهوم التعليم الأساسى لجنة شكلتها منظمة الأمم المتحدة للأطفال (يونسيف) والمجلس الدولى لتنمية التعليم بمشاركة من منظمة اليونسكو ، ومنظمة العمل الدولية ، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية . وفى هذا الصدد لابد أن نشير إلى الدراسة التى تناولت مفهوم التعليم الأساسى Basic Education خلال الحلقتين الدراسيتين اللتين نظمتا فى إطار البرنامج المشترك « يونسكو - يونيسيف » فى نيرونى خلال صيف ١٩٧٤ ، فمع الاهتمام بتعليم الجماهير خارج المدرسة وأشكال التعليم غير النظامى ، برز التركيز على التعليم الأساسى بوصفه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التى تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم ، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج [١٧] .

ولقد انتهت دراسة أعمال اللجان التى شكلتها المنظمات الدولية التى ساهمت فى تطوير مفهوم التعليم الأساسى بدراسة مكثفة لسبع عشرة حالة فى عدة دول نامية تضمنت نماذج مختلفة للتعليم الأساسى ، وقد انتهت هذه اللجان إلى أن التعليم الأساسى يتمثل فى حزمة أو مجموعة من العناصر التعليمية تمثل الحد الادنى للاحتياجات التعليمية الضرورية ، وأن المبدأ الأول فى تحديد هذا النوع من التعليم يتمثل فى تحديد تلك الاحتياجات التعليمية التى ينبغى الوفاء بها بوسيلة أو أخرى لكل الأطفال ذكوراً وإناثاً ، وذلك قبل تحملهم لمسؤولياتهم فى مرحلة الرشد ، وأن عدم وجود تحديد واضح تفصيلى لهذه الاحتياجات ينقص حق الطفل فى أن يحصل على تعليم ذى معنى حقيقى وعملى ، ومن ثم ، فإن حق الطفل فى التعليم ينبغى التعبير عنه بمجموعة من الاتجاهات والمعارف والمهارات .

(ا) أصول الدورة الأساسية للتعليم :

ظهر مفهوم الدورة الاساسية للتعليم استجابة لحاجة العديد من بلدان العالم

---

(١٧) منصور حسين ويوسف خليل يوسف ، التعليم الاساسى مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٢٤

إليها ، فلقد ظهرت الحاجة فى كثير من الدول النامية فى السنوات الأخيرة إلى ادخال تغييرات عميقة فى الأنظمة التعليمية . ولقد برز ذلك فى التقرير النهائى لمؤتمر « الدورة الأساسية للدراسة » الذى ضم سبعة عشر من كبار رجال التعليم فى العالم وعقد فى مقر اليونسكو بباريس فى الفترة من ٢٤ إلى ٢٩ يونيو ١٩٧٤ لمناقشة المسائل المتعلقة بإقامة دورة أساسية للدراسات . ولقد أوضح التقرير أن نظم التعليم حتى فترة قريبة كانت تتميز بوجود عدد كبير من المستويات المتتالية . كل مبنى على الآخر . ونظراً لأن هذه المستويات كانت قد حددت فى أوقات مختلفة فقد كان من الطبيعى أن تكون مستقلة عن بعضها البعض وأن يكون لكل منها غايته المختلفة عن الأخرى . ولقد كانت الامتحانات تعتبر حواجز فعالة بين مختلف المراحل ، وكان التلميذ لايرتقى درجات السلم التعليمى فقط بقدر ما تسمح به قدراته العقلية ، بل إلى جانب خلفيته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية . أى أن الفرد لم يكن يتمتع بحق التعليم بالمعنى الكامل للكلمة . وأكثر من ذلك . فلقد كان التعليم العام (الأكاديمى) يتمتع بقدر من الهيبة أكثر من التعليم الفنى أو المهنى . ولقد بدأت هذه الصيغة فى التغيير تحت تأثير عدد من العوامل(١٨) :

أولاً : ظهور الحاجة إلى توفير تعليم أكثر ديمقراطية ، حيث بدأ الناس ينظرون إلى التعليم باعتباره مفتاحاً للتقدم الاقتصادى والرقى الاجتماعى ، وطالب المواطنون بالتعليم باعتباره حقاً كما قبلت الحكومات بتنفيذه .

ثانياً : الانفجار المعرفى حيث شهد العالم تضاعف كم المعرفة ، كما شهد العالم اليوم تزايد الحاجة إلى المعرفة فى حياتنا اليومية بصورة مستمرة . ولقد دعا ذلك إلى المطالبة بإطالة فترة الإلزام لإعداد أفراد المجتمع لمواجهة الحياة بصورة أفضل فى عصر تزداد فيه التكنولوجيا . كما ساد العالم إدراك لضرورة أن يصبح التعليم عمليه

---

(18) UNESCO, Meeting of Ecperts on the Basic Cycle of Study, 24-29 June 1974, Final Report, Paris, 1974.

مستمرة . وعند هذه النقطة أفسح مفهوم التعليم الإلزامى الطريق لفكرة الدورة الأساسية للتعليم التى تتم خلال فترة مرنة تستهدف اثراء الحياة فى إطار منظور التعليم مدى الحياة .

(ب) مفهوم الدورة الأساسية للتعليم :

يرتبط مفهوم الدورة الأساسية للتعليم بالحاجة إلى توفير أساس أقوى للمعرفة العامة التى تتيح للتلميذ فرصة الاستفادة من التدريب المهنى والاستخدام فى الوظائف أكثر تعقيداً . كما يجب أن يساعد هذا المفهوم الأفراد على تحقيق القدرة على الحراك المهنى Occupational Mobility التى أصبحت ضرورية نتيجة للتطور السريع للتكنولوجيا والتغير السريع لاختصاصات المهنة .

وثمه جانب آخر هام من جوانب الدورة الأساسية للتعليم وهو ضرورة أن تمكن هذه الدورة الفرد من المشاركة بفاعلية فى تطوير المجتمع المحلى واتخاذ القرارات فالواجب أن يكون كل فرد معداً إعداداً كافياً لتحمل مسئولياته الاجتماعية وعلى ذلك يضع المفهوم تركيزاً أكبر على التعليم من أجل المواطنة الصالحة [١٩] .

وإذا قمنا بتحليل مفهوم الدورة الأساسية للتعليم ، نجد أن من الواضح أن تحقيق ذلك لا يتطلب فقط إضافة سنوات دراسية إلى مرحلة التعليم الإلزامى ، بل إن الأمر أكثر من ذلك بكثير ، فالدورة الأساسية تشتمل على أهداف جديدة يجب أن تنعكس على المضمون الجديد والأساليب الجديدة لتناول العملية التعليمية والبنية التعليمية الجديدة .

وفى الوقت الذى توجد فيه للدورة الأساسية للتعليم أهداف محددة ، فإنها تعتبر بالتحديد مرحلة أولى من مراحل العملية

---

(19) Ibid

التعليمية فى إطار منظور التعليم مدى الحياة ، كما يجب فى نفس الوقت أن ينظر إليها على أنها تقوم بتقديم التعليم الذى يمكن أن يكون منتهياً فى كثير من الحالات بالنسبة للأغلبيـة الذين يتلقونه ، ولكنها فى نفس الوقت تعتبر إعداداً لمواصلة التعليم . ولاتقتصر الدورة الأساسية للدراسات على التعليم النظامى ، بل من الضرورى إيضاً أن تقدم التعليم للصغار والكبار ممن لم يستفيدوا من الانتظام فى المؤسسات التربوية المدرسية . وعلى ذلك يجب تفسير الدورة الأساسية للتعليم بصورة أشمل باعتبارها تنطبق على عالم الكبار قدر انطباقها على عالم الصغار .

وتهدف الدورة الأساسية إلى تقديم نوع من التعليم يختلف عن النمط التقليدى للتعليم المدرسى فعليها أن تستخدم طرقاً للتدريس تتمتع بقدر كبير من المرونة وأن تجمع بين المدخل العام والتنوع فى نفس الوقت، وأن تستغل بصورة مكثفة الموارد المختلفة الموجودة فى المجتمع المحلى وعليها كذلك أن تربط بصورة وثيقه بين التعليم المدرسى والخبرات التى تكتسب خارج المدرسة من ناحية وبين عالم العمل من ناحيه أخرى ، عن طريق إقامة علاقة ذات إتجاهين (أخذ وعطاء) بين التعليم والمجتمع ، وأن تضرب بجذورها عميقاً فى البيئة الاجتماعية والثقافية والطبيعية لكل أفراد المجتمع .

كل هذه الاتجاهات تفرض علينا فى الواقع نوعاً من التعليم يختلف اختلافاً جوهرياً عن التعليم الذى يقدم فى المدارس فى وقتنا الحالى . وهناك اتفاق شبه عام بين المربين على الاحتياجات التعليمية الأساسية التى يجب أن تتوافر فى الدورة الأساسية للتعليم تتمثل فيما يلى : (٢٠)

---

(٢٠) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، الشبكة الاقليمية للتجديد التربوى ، تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، أبحاث ودراسات ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ٩ - ١٠ .

١ - الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية :

وذلك نحو التعاون مع الآخرين على مساعدة الأسرة والأصدقاء ومواطنى المجتمع ، ونحو العمل والمجتمع المحلى والقومى . ونحو الاستمرار فى التعليم ، وتنمية القيم الجمالية ، مع التأكيد على أن مثل هذه الاتجاهات يجب أن تجد تعبيراً لها فى سلوك الانسان فى حياته اليومية داخل الأسرة والمجتمع وفى العمل وغير ذلك .

٢ - التعليم الوظيفى :

بحيث يحقق ذلك مايلى :

- قراءة الصحف اليومية ، وكذلك قراءة كافة النشرات الاعلامية والارشادية واللوائح اللازمة لحسن العمل فى المصانع أو المزارع .

- كتابة الخطابات بخط واضح ومقروء ، وبلا أخطاء لغوية إلى الأقارب والأصدقاء ، وكذلك كتابة الرسائل إلى الجهات الحكومية أو غير الحكومية للسؤال عن بعض المعلومات العامة أو الخاصة .

- إجراء بعض العمليات الحسابية الشائعة مثل قياس الأراضى والمبانى وحساب نفقات الإنتاج وكذلك معرفة الموازين والمكاييل وحساب القيمة الايجارية للأراضى الزراعية .

٣ - النظرة العلمية والفهم العلمى الأساسى :

وذلك للعمليات والظواهر الطبيعية فى منطقة ما ، من حيث علاقتها - على سبيل المثال - بالصحة ، وزيادة الانتاج ، وتخزين المنتجات الزراعية وحفظها ووسائل حماية البيئة .

٤ - الفهم الوظيفى والمهارات الوظيفية اللازمة :

لتحسين الأوضاع الأسرية واستعمال الأدوات والآلات المنزلية ، ويتضمن ذلك العناصر الأساسية لحماية الصحة ، وتنظيم الأسرة ، ورعاية الطفل ، والأنشطة الثقافية والترفيهية ، وإصلاح الأدوات المنزلية وغير ذلك .

٥ - الفهم الوظيفى والمهارات الوظيفية اللازمة لكسب الرزق :

وتشمل بالإضافة إلى المهارات اللازمة للقيام بمهنة ما ، معرفة عدد متنوع

من المهارات الشائعة والمفيدة التى يمكن استخدامها فى بيئته .

٦ - الفهم الوظيفى والمهارات الوظيفية اللازمة للمشاركة :

وذلك يتضمن المواطنة السليمة ، والوعى بالأساس الفكري للمجتمع ، ويتطلب ذلك قدراً من المعرفة بالتاريخ القومى والمحلى ، والأساس الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع ، وفهم المجتمع بمؤسساته المختلفة ، والوعي ببنية الحكومة ووظائفها والانفاق العام والخدمات الاجتماعية المتاحة ، وواجبات المواطن وحقوقه ، ومبادىء المجتمع وأهدافه وأساليب العمل الجماعى والتعاونى والتطوعى .

حـ - نحو استراتيجية للتعليم الأساسى :

لقد أكد المدير العام لليونسكو على أن « المطلوب من السلطات القومية والمجتمع العالمى أن تضاعف من مجهوداتها لمصلحة فئات المحرومين والمعدمين والفقراء فى العالم[٢١] » ، وعلى هذا فإن هناك حاجة إلى صور جديدة للتعليم للتغلب على العقبات التى تعوق امتداد المدرسة التقليدية لتسهم فيما يعرف بتعليم الأفراد مدى الحياة ، والمنظور الفسلفى لذلك يعزى إلى « تعلم من أجل أن تكون » كما جاء فى تقرير الوكالة العالمية لتنمية التعليم المقدم من اليونسكو وهذا المنظور ينظر إلى التعليم على أنه عملية تستمر باستمرار الحياة بدلاً من اعتباره نشاطاً يرتبط بفترة زمنية محدودة فى حياة الفرد ، ونص تقرير الوكالة العالمية لتنمية التعليم على أن :

القاعدة الأولية لجميع النظم التعليمية الفعلية تتلخص فى أنه يجب أن يعطى كل طفل الوقت الكافى من التعليم فى المدرسة ، ومن ثم فإن الذين لايقدرون على الاستفادة من هذه القاعدة هم فى الحقيقة مغبونون ذلك لأنهم سيعملون فى حياتهم المستقبيلة دون أن يتلقوا التعليمات والتعليم اللازمين لممارسة عملهم بكفاية ، وهناك ملايين من الأطفال والشباب فى هذا الموقف وقد كان ذلك من المواضيع

---

(21) Unesco General Conference, 19 th, Nairobi, 1976- Statement by Mr. A,M, M'Bow, Director - General of unesco, 1976.

الأساسية للاستراتيجية التعليمية ، فالسياسة التعليمية للسبعينات أخذت ويجب أن تأخذ على قمة أولوياتها تعميم التعليم الأساسى الذى يؤكد على تعليم المحرومين بصور متعددة معتمدة فى ذلك على الامكانات والحاجات (٢٢) .

ويجب أن تكون الأولوية فى أى استراتيجية لتعميم تعليم أساسى هو تزويد الأطفال المعدمين بالحد الأدنى من التعليم اللازم لحاجاتهم ، وليس معنى ذلك أن تغفل الأمم الحاجات التعليمية التى يحتاج إليها الصغار لما بعد خط البقاء (الحد الأدنى) ولكنه نظراً لأن الموارد محدودة فإن حاجات البقاء يجب أن يكون لها الأولوية ، فيتحاج كل الأطفال إلى أساس عام مشترك من مهارات الحياة الضرورية، وعندما تزداد الموارد القومية فإن الحكومات يمكنها مد برامج التعليم لتساعد الأفراد على الاستمرار فيه مدى الحياة بما يسمح لهم بالاستجابة كمواطنين وبالابتكار كأفراد .

ويحتاج تصميم برنامج للمحرومين والمعدمين وتطبيقه إلى استراتيجية تنموية تعليمية جديدة ، تكون عالمية فى مفاهيمها ... مرنة فى تطبيقها ... أكثر تطوراً فى تحريك الموارد المتاحة عن أى صيغه موجودة الآن .

واستراتيجيه الخدمات الأساسية ، التى تبناها المجلس العام للأمم المتحدة فى عام ١٩٧٦ تزودنا بإطار مرجعى هام ، ويمكن تلخيص هذه الاستراتيجية على النحو التالى :

تتألف مجموعة الخدمات الأساسية من أنشطة مرتبطة ببعضها وتدعم بعضها بعضاً لتنمية البنية الأجتماعية الداخلية والخدمات فى مجال صحة الطفل والأمومة ، ويتضمن ذلك تنظيم الأسرة وموارد المياه الصحية والتخلص من القمامة وإنتاج الغذاء واستهلاك أفضل له وتعليم العادات الغذائية الصحية ومقاييس لمقابلة الحاجات التعليمية الأساسية للجماعة وتقديم تقنيات بسيطة لتسهيل الأعمال اليومية . ولقد مدت اليونسيف يد المساعدة لدعم هذه الأنشطة . ومع

---

(22) Faure. E, et al. Learning to be, Unesco, Paris; London, Harrap, 1972.

هذا فإن هناك حاجة الآن إلى تأكيد أهمية مدخل التطبيق لهذه الخدمات على أساس أكثر تكاملاً .

وتمثل الخدمات الأساسية فى جوهرها مسعى عريضاً اساسياً لحث واستثارة الاعتماد على النفس وتنظيم الموارد البشرية لاستثمارها فى التقدم الاجتماعى والاقتصادى ، وعندما تنظم الخدمات الاساسية بنجاح كخطوة إجرائية أولى فى التنمية فإنها يمكن أن تضمن تقدماً على صعيد الجماعات الريفية والحضرية من أجل حياة أفضل وأحسن .

ويعتمد التعليم فى ضوء هذا الاطار على مجموعة من الأنشطة التعليمية التى يمكن أن تحدث فى المدارس أو البيوت أو البيئة أو بطريقة صفوف مدرسية منظمة أو غير منظمة أو فى أى برنامج عمل آخر موجه نحو التنمية . ويزودنا هذا المدخل الوظيفى أيضاً بفرص أعظم للوصول إلى الأطفال المحرومين عن طريق عدد أكبر من وسائط التعليم .

وإعتماداً على تنسيق الجهود داخل منظمات الأمم المتحدة المختلفة ، وعلى وجه الخصوص منظمة العمل الدولية ومنظمة الصحة العالمية ، فقد أعادت منظمة الصحة العالمية توجيه سياستها فى مجال الصحة نحو مقابلة الحاجات الصحية الأساسية للسكان فى الدول النامية عن طريق تحسين استخدام موارد الجماعة وتكاملها وكذلك عن طريق مشاركة الجماعة من أجل مد الخدمات الأساسية إلى أوسع نطاق ممكن[٢٣] .

ولقد وجهت منظمة العمل الدولية سياستها أيضاً نحو مشكلة المحرومين عن طريق ما يعرف باسم « مدخل الحاجات الأساسية للتنمية » ففى السنوات الأخيرة اعتمدت استرتيجيات التنمية على مقابلة الحاجات الأساسية للأفراد والتأكيد عليها

(23) UNICEF Who Joint Committee on Health Policy, 21_{st} session, Geneva, 1977, Community Involvement in Primary Health Care : A Study of the Process of Community Motivation and Continned Participation, Geneva, World Health Organization, 1977. 57 p.

متعارضة فى ذلك مع استراتيجيات سابقة كانت موجهة للتأكيد على التنمية الاقتصادية ، فأعطت الاستراتيجية الجديدة العدالة الاجتماعية والمساواة نصيباً كبيراً فى التخطيط ووضع البرامج من أجل التنمية - الاجتماعية والاقتصادية معاً - مع الاهتمام الخاص بحاجات المحرومين والمعدمين (٢٤) .

وفى إطار هذه الاستراتيجية الجديدة للتنمية تواجد اهتمام بالتعرف على أولويات التعليم على جميع الأبعاد ، فأعيد بحرص النظر فى النظم التعليمية التحتية - مداخل النظم التعليمية - وما تتضمنه من أنشطة وبرامج داخل المدرسة وخارجها ، ليس هذا فقط ولكن بدأ الاهتمام ببرامج التعليم غير الرسمى : حتى يصبح التعليم متنوعا ومفتوح القنوات أمام المجموعات المختلفة من التلاميذ وطالبى العلم (٢٥)

(24) International labour Office, Meeting Basic Needs Strategies For Exadicating Mass Poverty and Unemployment. Conclusions of the World Employment Conference, 1976.

(25) United Nations ·Children's Fund, A Strategy For Basic Services Based on Village on Community Workers, New York, 1977. 33 P.

نماذج من تجارب بعض الدول النامية فى مجال التعليم الاساسى

١ - تجربة الهند :

إن التأثير الكبير والعميق الذى تركته أفكار المهاتما غاندى ، تعتبر بمثابة البذور الأولى لتطور مفهوم التعليم الأساسى فى الهند ، والذى أخذ يحظى باهتمام كبير فى معظم أرجاء العالم . والتعليم الأساسى - كما استخدم غاندى هذا اللفظ - هو العملية التى يتعلم بواسطتها الناس كيف يحيون حياة منتجة يستخدمون فيها المهارات العقلية واليدوية جنباً إلى جنب ليبتكروا ويحافظوا على كفاياتهم الذاتية كأعضاء منتجين فى مجتمعهم .

ولم يكن غاندى هو الفيلسوف والمربى الوحيد الذى أوضح هذه الأفكار ووضعها فى صورة برامج حقيقية ، ولكنه بالرغم من ذلك كان من أبرز القادة القوميين الذى وضعوا فكرة التعليم الأساسى فى الهند . وبالرغم من أن الهند لم تأخذ كلية بأفكار غاندى فى هذا المجال . إلا أن رجال التربية فى الهند لم يدعوا فكرة غاندى عن التعليم الأساسى تذهب سدى ، فقد عكست خطتان حديثتان للحكومة الهندية أفكار غاندى عن المدرسة المتمركزة حول نسيج من المهارات فى برنامجين تربويين هما :

١ - تجديد المناهج المدرسية فى التعليم الابتدائى .

٢ - التعليم اللامدرسى . (مشروع الدراسة الاستطلاعية للمستوى الابتدائى فى بهو ميدهار Bhumiadhar) .

وتؤكد هاتان الخطتان على توجيه التعليم نحو العمل ونحو تعلم المواد الدراسية التى ترتبط بحياة التلاميذ اليومية ، واعتبر مفهوم التعليم اللامدرسى على أنه عملية تربوية للجميع تمتد لما بعد سنوات الدراسة وعلى أية حال سنحاول أن نتناول هذين الاتجاهين اللذين كانا محصلة لأفكار غاندى عن التعليم الأساسى [٢٦] .

---

(٢٦) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى الدول العربية ، الشبكة الإقليمية للتجديد التربوى ، تجارب فى التعليم الأساسى ، خدمات أساسية من أجل الأطفال ، أبحاث ودراسات ٢ ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ٢٦ - ٥٣ . :

أولاً : تجديد منهج المدرسة الابتدائية :

إن هدف المدرسه الابتدائيه بصفة عامه هو تعليم القراءة والكتابه والحساب أو ما يعرف باسم « Three Rs » ومن المفروض أن تزود المدرسه الابتدائيه الأطفال بالاضافه إلى ذلك بمعلومات أساسيه عن بيئتهم الاجتماعيه والطبيعية ، وهى تقوم بذلك عن طريق مواد مثل الجغرافيا والتاريخ والعلوم والصحه وقد كونت العناصر السابقة منهج المدرسه الابتدائيه فى الهند حتى الخمسينات من هذا القرن ، ولكن بعد ذلك بدأت الهند فى مراجعة مناهج المدرسه الابتدائيه حتى تقلل من الفجوة التى نشأت بين مناهج التعليم الاساسى التى نادى بها غاندى ومناهج المدرسه الابتدائيه .

وكان الهدف من مراجعة مناهج المدرسه الابتدائيه فى الهند ، أن تُحدث مناهج التعليم الاساسى هناك تأثيراً على المدارس الابتدائيه عن طريق تقديم مهارات عمليه وأنشطه تربويه (رياضيه ، تربيه فنيه ، وتربية موسيقية) كوسائل لزيادة النمو المتكامل للتلاميذ . ولكن نتيجه لنقص الإمكانات الماديه ونتيجه أيضاً لنقص الفهم للمنهج الجديد من جانب المعلمين تعذر تطبيق التغيرات المستهدفه واستمرت المدرسه الابتدائيه فى الهند على التأكيد على المواد الأكاديميه بطريقه مجردة تتمثل فى حفظ الحقائق والمعلومات وتذكرها وأهملت مهارات الحياة اليوميه .

وبعد استقلال الهند ، كان من المتوقع أن تعزز المدرسه الأهداف القوميه المتمثله فى التنميه الاجتماعيه والاقتصاديه بأن تغرس القيم الأصليه للمجتمع وتنمى المهارات الضرورية والاتجاهات من أجل الكفاية الانتاجيه للمواطنين والمواطنه الصالحه . وينص تقرير لجنة التعليم فى الهند (١٩٦٤ - ١٩٦٦) على أن الأهداف الاساسيه للتعليم هى الاسهام فى الانشطه الانتاجيه داخل المجتمع بمعنى تقوية التكامل الاجتماعى والقومى وتعميق الديمقراطيه والاسراع فى عمليه التحضر ، وغرس القيم الاجتماعيه والاخلاقيه والروحيه المنشودة .

وفى ضوء الأهداف التعليمية الجديدة والتى استهدفت تعميم التعليم فى المرحلة الابتدائيه وجعله إلزاميا لجميع الأطفال ، فقد سبب ذلك ضغوطاً على منهج

المدرسه الابتدائيه من أجل تغييره وعلى الرغم أيضاً من انتشار المدارس فى القرى وقربها من مناطق سكنى الأطفال ولكن وجد أن عدداً كبيراً من الاطفال بصفة خاصه فى المناطق الريفيه وفى المناطق الفقيره من البيئه الحضريه يتسربون من المدرسه الابتدائيه ، حتى أنه قد وصل معدل التسرب فى بعض الأماكن ما بين ٨٠ إلى ٩٠٪ ولقد فشل المنهج الأكاديمى البحت ونظام الامتحانات الجامد من حث كثير من التلاميذ الصغار على الانتظام فى المدرسه الابتدائيه ، ومن ثم يجب زيادة قوة جذب المدارس للصغار عن طريق تقديم مواد دراسية ذات معنى وبرامج تربويه مشوقه .

ومن أجل تحقيق الهدف المنشود فلقد وجب التعرف على الحاجات التعليمية للأطفال من أجل وضع منهج ذى معنى (مثل مشاكلهم اليومية ، نقص تغذيتهم والصحة والنظافة والمشاركة فى الحياة العامة والنشاط الاقتصادى) وبما أن السنوات الأولى من المرحله الابتدائيه تمثل نهايه تعليم معظم الأطفال فى المناطق المحرومه فإنه يجب استغلال هذه الفترة فى تنمية الحد الأدنى لكفايتهم الأساسيه . وهذا الهدف يمكن الوصول إليه عن طريق تغييرات فى المناهج تتضمن تقديم خبرة العمل وربط الدراسات الاجتماعيه والعلوم بالبيئه وبتعليم المواطنه الصالحه ، وذلك عن طريق تبنى طرق تدريس جديده وتعديل نظم الامتحانات وتحسين الكتب المدرسية وإعداد الوسائل التعليمية ورفع كفاءة المعلمين عن طريق العنايه ببرامج تدريبهم قبل وأثناء الخدمه ، ومشاركه الجماعه فى البرامج المدرسيه .

ولقد وجدت الدراسات المسحيه التى قام بها مجلس البحوث الطبيه الهندى والمنظمه العالمية للصحه أن الأطفال الذين ينحدرون من الطبقه الاجتماعيه والاقتصاديه الدنيا يعانون من أمراض سوء التغذيه ، ولايمكن للطفل المعتل الصحه أن يحقق أقصى استفادة من المدرسه ، وعلى هذا يكون على المدارس التى تستقبل أطفال المناطق الفقيرة أن توفر لهم وجبه غذائيه وتزودهم بالخدمات الصحيه والعلاجية . ويجب أن يتدرب المعلمون على ملاحظة الحالات المرضية فى مراحلها المبكرة

حتى يتمكنوا من إبلاغ الآباء والسلطات الصحيه من أجل العلاج [٢٧] .

إن الهدف من المنهج الجديد هو منح الأطفال المهارات التى يمكن أن يستخدموها فى الزراعة أو الصناعة طبقاً للبيئة التى يعيشون فيها وكذلك الأعمال الحرفيه من أجل أن يبدأ الأطفال بالجوانب العمليه للتعلم بدلاً من الجوانب النظريه التى تعودت عليه المدارس ويجب أن تختار المهارات العمليه طبقاً للموارد والحاجات المحليه ، ففى الأماكن الزراعيه التى يشارك فيها النساء فى الزراعه يجب أن تعطى تدريبات للبنات فى مجال الزراعه والصناعات الزراعيه والحرف مثل الحياكه والتطريز وصناعه الحلى والطهو وحفظ الطعام وتخزينه ورعايه الطفل . فالبيئه التى يعيش فيها الأطفال المحرومون ليست أقل ثراء من أى بيئه أخرى ، فالمثيرات الطبيعيه متوفرة فى المناطق الريفيه ، وعلى العكس من ذلك فإن بيئه الحضر فى الأماكن الفقيرة هى أفقر البيئات ومن ثم يجب تزويد أطفالها بخبرات تعوض نقص بيئتهم .

ويجب أيضاً التأكيد على الدراسات البيئيه فى الصف الأولى والثانى ، والهدف من وراء ذلك هو تعريف الطفل ببيئته الاجتماعيه والطبيعيه المباشرة . ويمثل مجال دراسات البيئه عالم ما بعد الفصل مباشرة والذى يمكن زيارته ورؤيته ولمسه ، ويمكن أن يشتق المحتوى من الدراسات الاجتماعيه والعلوم العامه والصحه ، والمزرعه ، والكواكب والنجوم والقمر . والكائنات الحية فى البيئه المحيطه .

وتشير الدراسة التى أجراها بياجيه عن التفكير عند الأطفال بأنهم لاتنمو عندهم قدرة المنطق التجريدى قبل أن يبلغوا من العمر أحد عشر أو اثنى عشر عاماً ، فالأطفال الأصغر من ذلك يدركون بيئتهم على أنها وحدة واحدة وليست مجموعة من الظواهر المنفصلة ومن هنا ندرك الحاجة إلى وجود منهج متكامل .

---

(٢٧) المرجع السابق ، ص ٣٠

ثانيا : التعليم اللامدرسى :

(مشروع الدراسة الابتدائية للمستوى الابتدائى فى بهوميدهار Bhumiadhar) .

وجد رجال التعليم فى الهند بأن مشكله التسرب من المدرسه الابتدائيه قبل إكمال الصف الثامن تمثل مشكله كبيرة بالنسبه للنظام التعليمى هناك . حيث أن معظم المتسربين يرتدون إلى الأميه مرة ثانيه . وناقشت الهيئه المركزيه الاستشاريه للتعليم هذه المشكله ، ووجدت أن الفقر يعتبر من أهم أسباب التسرب وإن كان هناك أسباب أخرى غيره تتمثل فى أن المتسربين يمكن أن يكونوا قد وجدوا أنه من الصعب عليهم الذهاب للمدرسه نظراً لصرامه مواقيتها ، ومناهجها ونظام امتحاناتها .

ولتحقيق هدف تعميم التعليم الابتدائى أوصت الهيئه المركزيه الاستشاريه للتعليم ، باستخدام مدخل تعليمى غير رسمى بتعليم المتسربين عن طريق برامج دراسيه لجزء من الوقت ، على احتمال عودتهم إلى التعليم الرسمى فيما بعد . وشددت الهيئه المركزيه الاستشاريه للتعليم على أن مثل هذا المخطط يمكن تبنيه بصورة حقيقيه فى كل الولايات الهندية . ومن أجل تنفيذ ذلك أنشأ المجلس القومى للبحوث التربويه والتدريب مركز تعليم غير رسمى (لامدرسى) فى عام ١٩٧٤ فى قرية بهوميدهار Bhumiadhar * وبدأ العمل فيه كمشروع استطلاعى حتى تساعد الخبره المكتسبه منه الولايات الأخرى فى تطبيق مخططاتها وتمثلت الأهداف الرئيسية للبرنامج فيما يلى :

١ - ربط التعليم بتنمية المجتمع المحلى .

---

* تم اختيار هذه القرية حيث أنها تقع فى منطقة ذات كثافة سكانية عالية ، ونسبة التسرب فيها كبيرة ، كما أن الطبقة الاجتماعية التى تسكنها من المنبوذين أقل هذه الطبقات اجتماعياً بالاضافة إلى أن أراضى هذه القرية غير خصبة وهناك ندرة فى الماء ، كما يضطر الأطفال إلى مساعدة آبائهم لكسب العيش .

٢ - تنظيم برامج تربويه للأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين ٦ إلى ١٤ عاماً والذين لم يلتحقوا بالمدرسه قط أو الذين تسربوا من المدرسه قبل إكمال الصف الثامن منها ، بشرط أن تمكنهم هذه البرامج من أن ينضموا إلى المراحل التاليه للتعليم (النظام المدرسى) .

٣ - حث التلاميذ السابقين على التعلم ، عن طريق أنشطه منظمه .

٤ - إعطاء الأطفال خبره عمليه فى الأعمال والوظائف التى تشغل أفراد الجماعة

٥ - تنمية قدرة الأطفال على إتقان مهارات اللغة عن طريق تمكينهم من الاستماع الجيد ، والحديث ، والكتابه والقراءة تمكيناً صحيحاً .

٦ - إعطاء الأطفال مهارات عدديه وظيفية .

٧ - تنمية مهارات الأطفال وعاداتهم واتجاهاتهم اللازمه لحياة صحية .

٨ - مساعدة الأطفال على فهم الظواهر العلميه والطبيعيه ومدى ارتباطها بالحياة اليوميه .

٩ - تنمية شعور المواطنة عند الأطفال .

تنفيذ المشروع :

بعد إجراء مسح شامل للقريه عقد اجتماع مشترك بين كل من قادة القريه وأعضاء مجالسها المختلفه وخبراء الزراعه ، وموظف تنمية المجتمع ، وموظف أقسام تعليم الولايه ، والمعلمين الموجودين بالقريه ، وخبراء التربيه الصحيه وموظف الشئون الاجتماعية .. إلخ . ولقد أظهرت المناقشات التى دارت بينهم أن أهالى المنطقة على درجه كبيرة من الفقر تجعل من العسير عليهم أن يرسلوا أطفالهم إلى المدرسه ولايستطيعون شراء الأدوات المدرسيه الضروريه لأطفالهم أو حتى كسوتهم بشكل يليق بطفل فى المدرسه .

وفى ضوء الواقع الموجود تم وضع البرنامج الذى يساعد على تنميه الجماعه ، حيث أن أفراد القريه لاتؤهلهم إمكاناتهم للتفكير فى طرق ووسائل تحسين أحوالهم الاجتماعيه والاقتصاديه ، ولذلك وضعت المشاريع المختلفه لتنميه المجتمع والتى يمكن البدء بها قبل إنشاء مركز للتعليم غير الرسمى ولقد صمم العديد من هذه

المشروعات كمايلى :

١ – قام الخبير الزراعى بمشاركة الأطفال المتسربين بحرث الأرض وتقسيمها ثلاث مناطق وزراعتها ببذور للقمح متنوعة ومحسنة وملائمة لظروف نقص مياه الرى .

٢ – تعليم أفراد الجماعة والمتسربين بصفة خاصة أن يقوموا بزراعة المحاصيل التجارية (عش الغراب) على نطاق واسع وعملت اتصالات بالمؤسسات التى تتاجر فى هذه المحاصيل حتى يمكن أن يبيع أفراد الجماعة منتجاتهم بالجملة لهم .

٣ – استخدمت الصور والرسومات وشرائط السينما والاعلانات فى التربية الصحية .

٤ – قدم خبير المجلس القومى للبحوث التعليميه والتدريب أعمال السيراميك وأعمال الصباغة ، وأعمال الورق ، وقد كان شغف النساء والأطفال كبيراً بهذه البرامج .

٥ – عاون الأطباء البيطريون أعضاء الجماعة فى تحسين تربية قطعانهم مما أدى إلى زيادة إنتاج الألبان .

٦ – جمعت الكتب لمكتبة مركز التربية اللامدرسية من مصادر متعددة ، وفتحت أبواب المكتبة لكل أفراد الجماعة ، وساعد المعلمون وقادة الجماعة والمتطوعون أفراد الجماعة على الاستفادة من هذه المكتبة كما خصص شخص للمكتبة يقرأ بصوت مسموع للأفراد الأميين .

٧ – اتفق أفراد الجماعة على إقامة حفلاتهم ومناسباتهم المختلفة فى مركز التعليم اللارسمى لكى يصبح مركزاً للجماعة .

٨ – استخدام المتخصصين فى التدبير المنزلى لمساعدة النساء والبنات على تعلم إعداد عصير الفواكه وعمل المربات وكذلك أعمال الحياكة والابرة وقدم المجلس القومى للبحوث العملية والتدريب ماكينة حياكة لهذا الغرض .

٩ - ابتدأت تربية الدواجن بتمويل من (الهارجان سَلماج كليان Harijan Samaj Kalyan) منظمة الشئون الاجتماعية لفصول المغبونين .

١٠ - عقد إجتماعات دورية مع أفراد الجماعة لمناقشة قيمة التعليم ، وأهمية إرسال الأطفال إلى مركز التعليم اللارسمى .

ونتيجة لتطبيق هذه البرامج والمشاريع والتى كان لها أثر فعال فى تحسين الظروف الاجتماعية والاقتصادية لقرية بهو ميدهار ، بدأ الأطفال المتسربون فى الذهاب إلى مركز التعليم اللارسمى بالتدريج ، وعملت الترتيبات لتزويد الأطفال بالوجبات الغذائية وقام بالتدريس فى المركز إثنان من معلمى المدارس الرسمية فى القرية على عمل إضافى لبعض الوقت ويكافآن على هذا العمل ، وكذلك قدم بعض أفراد الجماعة المساعدات المختلفة لمعاونة الأطفال على تعلم المهارات العملية المختلفة .

وعلى الرغم من أن تنمية معارف الأطفال ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم فى مركز التعليم اللارسمى تكون عن طريق خبرة العمل . فإن المواد التعليمية أعدت لتمدهم ببعض المعرفة الأكاديمية والمهارات عن طريق ما يعرف باسم « المدخل المتكامل » حيث ترتبط المادة التعليمية بخبرات العمل .

ب - تجربة مدغشقر :

فى عام ١٩٧٦ قدمت مدغشقر نظاماً للتعليم الأساسى بهدف تعميمه خلال ثلاث سنوات من بداية تجريبه ، على أن يستوعب التعليم الأساسى عدداً إضافياً من الأطفال يقدر بحوالى مليون طفل خلال هذه السنوات الثلاث . ولقد وجدت وزارة التربيه أنها بحاجة إلى ١٤ ألف معلم جديد من الجنسين لتطبيق هذا المشروع . ورأت الوزارة أن يكون فريق المعلمين الجديد من بين المتطوعين أو المجندين فى الخدمة الوطنية وأن يكون تدريبهم المهنى تدريباً غير عادى شأنه فى ذلك شأن أى سياسة تجديدية .

١ - الاتجاه نحو التعليم الأساسى فى مدغشقر :

والسؤال هنا هو ماهى الظروف والعوامل التى أدت إلى الاتجاه نحو التعليم الأساسى فى مدغشقر ؟ وتحدثنا ثلاثة تواريخ حديثة بالاجابة على هذا السؤال وهى . ١٩٦٠ ، ١٩٧٢ وعام ١٩٧٥ ... ففى الستينات من هذا القرن ومع الاستقلال السياسى للبلاد ظهر اهتمام متزايد بتطوير الريف وكان التعليم هو أداة هذا التطوير ، فكانت الحياة الريفية هى المادة الأولى للتعليم داخل المدارس وعملت الدولة أيضاً على رفع مستوى التغذية وتحسين الظروف الصحية . وساهمت فى برامج تطوير الريف أربع وزارات هى وزارة الشئون الثقافية ، وزارة الزراعة ، وزارة الشئون الاجتماعية ووزارة تطوير الريف . واستغرق الطور الأول من هذا البرنامج من عام ١٩٦١ إلى عام ١٩٦٦ ، تم خلالها تجهيز ثمانية مراكز للتعليم الزراعى ، وثلاثين مركزاً لتدريب المرأة وبرنامج تدريب جديد لمعلمى المدارس فى مجالات التغذيه والتعليم الزراعى وتطوير الريف . واستهدف هذا البرنامج خلق ما يسمى « بمدارس الدورة التعليمية الأولى » لتزويد الأطفال ببرامج للتعليم الأساسى مدته أربع سنوات من أجل محو أميتهم دون اقتلاعهم من جذورهم ، على أن يستمر الأكثر قدرة منهم على مواصله الدراسة للبقاء دورة ثانية من التعليم مدتها عامان ، ولكن مع بقاء غالبيتهم فى قراهم وتحسين ظروف إعدادهم وإقامتهم فيها ليلعبوا دوراً محلياً فى تطوير بيئتهم ومجتمعهم .

واستغرق الطور الثانى للمشروع [٢٨] من عام ١٩٦٧ حتى عام ١٩٧٢ واشتمل بصفة أساسية على إعادة تدريب معلمى الدورة الأولى والثانية ، ولكن نظراً للظروف السياسيه التى مرت بها مدغشقر وتقليد الجيش لأمور البلاد بعد ذلك ، اقترحت الحكومة الجديدة تغييرات جذرية لكل مستويات التعليم فى البلاد . واستهدفت النظام التعليمى الجديد كما عبرت عنه برامج الحكومة عن جعل التعليم أكثر

---

(28) Request by the Government of the Demecratic Republic of Madagascar to the United Nations Development programme (UNDP) For Reform of the Education System, Ministry of National Education, Tananarive, 1974.

ديمقراطيه عن طريق إعطاء فرص متساويه فى التعليم للجميع كما استهدف أيضاً النظام التعليمى الاتجاه نحو « الملجشة » ويقصد بها تبنى طرق ومناهج تتفق وحاجات الدوله الخاصه وواقعها وظروفها . وأعلنت أن التعليم الابتدائى ينظر إليه « كتعليم أساسى » والذى يعنى أنه قد يتضمن أيضاً التعليم النصف رسمى والتعليم اللارسمى .

وعمل النظام التعليمى الجديد على خفض عدد سنوات المدرسة الابتدائية من ست سنوات إلى خمس سنوات مقسمة إلى قسمين : الأول (دنجاجا ١) ويهدف إلى تزويد التلاميذ بعناصر المعرفة واكتساب المفاهيم الأساسية من خلال استخدام أساليب مدارس الحضانة فى تعليم أطفالها . وتهدف دنجاجا ١ إيضاً إلى معرفة الأطفال القراءة والكتابة وبعض مبادىء الحساب وإعداد الطفل للتكيف للظروف المحلية وتشكيل شخصيته فى بيئته الطبيعية وبلغته الأم . أما المستوى الثانى « دنجاجا ٢ » يهدف إلى إستكمال الأطفال التدريب الأساسى الذى اكتسبوه فى المستوى الأول وإعطاء الطفل الملاجاشى إمكانية التعليم من العالم الخارجى إما عن طريق تعلم لغة واسعة الاستعمال أو عن طريق تحسين مهاراته التقنية بتعليم عملى ، وأخيراً تنمية روح التلميذ فى المبادأة والاحساس بالذاتية وبالمسئولية الجماعية والملكات العقلية .

ولقد وضع المخطط التربوى هناك فى حسابه أن السكان سوف يتزايدون بمعدل ٣ ٪ سنوياً ولذلك فإن التوسع يجب أن يقابل معدلات الزيادة فى المسجلين من ٤٨,٣ ٪ فى سنة ١٩٧٤ (١٠٢٠٠٠٠ مسجلين من بين ١٢٠٨١٠٠ مجموع الأطفال من سن التعليم الابتدائى) إلى ٧٧,١٪ فى سنة ١٩٧٧ (١٧٨١٣٠٠ من بين ٢٣٠٩١٠٠) و ٨٢,٤٪ فى سنة ١٩٨٠ (٣٠٨٢٨٠٠ من بين ٢٥٢٦١٠٠) .

ولقد اتجه النظام التعليمى الجديد إلى أن جميع الأطفال الذين يلتحقون بدنجاجا ١ سوف يكملون تعليمهم فى دنجاجا ٢ ولن يكون هناك اختيار للأطفال فى ذلك وقرر أيضاً بأن من يكمل المستويين السابقين يكمل تعليمه إما بالقبول فى الدورة الأولى من التعليم الثانوى وذلك لحوالى ٤٠٪ ممن ينتهون من

دنجاجا ٢ والباقى يلتحق فى سنة تدريبية وذلك لحوالى ٦٠٪ المتبقية من عدد التلاميذ والهدف من هذه السنة التدريبية هى إعداد التلاميذ لحياتهم العملية مادامو لم يكملوا تعليمهم فى المرحلة الثانوية . وستكون لهذه السنة طابع تعليم ماقبل المهنة وسوف توجه الدراسة فيها نحو العمل على أساس تخصيص ٨٠٪ من الوقت للتدريب و ٢٠٪ للتعليم التقنى ، وسيعطى اهتمام أيضاً لمواصلة المعرفة الاساسية التى اكتسبها الأطفال خلال الخمس سنوات من التعليم الابتدائى وسيزودون ببصيرة فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية وكذلك فى تسيير مزارع تعاونية صغيرة .

وبالنسبة للمعلمين فسيكون معلمو دنجاجا ١ متطوعين من الشباب أو مجندين من بين أفراد الخدمة القومية المدنية ، أما بالنسبة للتكاليف الجارية والرأسمالية فسوف تشترك فيها الولاية والجماعات المحلية . ومن هنا فإن المؤسسات المتنوعة والدوائر والمقاطعات سيكون لها وجودها القانونى وكذلك مجالسها الذاتية المنتخبة ، وكل منها بحسب درجة انغماسها ستشارك فى مسئولية التعليم فى إطار ما يعرف باسم « سيطرة الشعب على التنمية » وهذا الاصطلاح ينطوى على تشجيع المبادءات المحلية أو بمعنى آخر لا مركزية الدعم المادى وكنتيجة طبيعية لذلك تكون المشاركة فى سلطة صنع القرارات(٢٩). وسيفتح طبقاً لذلك « مركز أكاديمى للمقاطعة » وهو ذراع وزارة التعليم فى الأمور الادارية والمهنية ، وستزود هذه المراكز النظام التعليمى بالنقل والتموين والايواء والدعم الثقافى والمهنى وستسهل بنجاح التطوير التعليمى عن طريق إعطاء السلطات التعليمية للمقاطعة كل الامكانات اللازمة لعملية التطوير .

وفى عام ١٩٧٥ قامت الحكومة باستفتاء الشعب الملجاشى على « ميثاق الثورة الملجاشية المقترح » وأكد الميثاق على أهداف التعديل والتحديث فى النظام التعليمى لعام ١٩٧٣ ووضعها لخدمة الأهداف السياسية الجديدة « التعليم والتربية لهما دور

---

(29) Request by the Government of the Democratic Republic of Madagascar to UNICEF For the Promotion of Basic Education, Ministry of National Education, Tananarive, 1974.

رئيسى لأنهما يمكنان المواطنين من النمو طبقاً لأسس الاشتراكية الجديدة [٣٠].

وعلى ذلك يجب أن يخطط للتعليم على أساس عدد من المفاهيم الضرورية التى تتمثل فيما يلى .

١ - التأكيد على الديمقراطية وبصفة خاصة اللامركزية التى تعتبر إحدى السمات الأساسية للديمقراطية .

٢ - الملجاشية وذلك من أجل تحقيق الاشتراكية فى مدغشقر .

ولقد كان معنى هذا الاسراع فى تطور ونمو التعليم الأساسى فى مدغشقر ومعنى ذلك زيادة عدد الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسى بمقدار مليون تلميذ على مدار السنوات الثلاث المقبلة (كما كان مستهدفاً من قبل) والهدف من هذه السياسة هو توصيل التعليم لكل الأطفال الملجاشيين فى صورة جديدة ، عن طريق إستنفار كل الطاقات ، وعلى وجه الخصوص طاقة الشباب فى الخدمة الوطنية ، وتأكيد مبدأ اللامركزية ولكن بروح « الديمقراطية » حتى يمكن إحداث تنمية متناسقة فى الأقاليم والمدن والمناطق الريفية .

وباختصار فإن ما يدعو إلى الاعجاب فى تطوير وتحديث التعليم فى مدغشقر خلال الستة عشر عاماً الماضية هو بلورة فكرة « تعليم أساس ملجاشى » على وجه التخصيص كما أنه منذ إنشاء الدورة الريفية الأولى فى عام ١٩٦٣ وحتى الاستراتيجية التعليمية لميثاق الثورة الملجاشية فى عام ١٩٧٥ ، يمكن أن نلاحظ إستمرارية الجهود التربوية واستمرارية الأهداف التعليمية بالرغم من التغير الجذرى فى الأهداف السياسية .

٢ - توفير المعلمين للتعليم الأساسى فى مدغشقر :

تصدى المسؤولون فى مدغشقر لمشكلة المعلم من وجهة نظر ذات ثلاثة أبعاد رئيسية هى :

---

(30) Charter of the Malagasy Socialist Revolution, Educational Printing office, Tananarive,1975.

١ – توصيف عمل المعلم .
٢ – معيار الانخراط فى الخدمة الوطنية أو التجنيد .
٣ – طرق التدريب .

أما بخصوص البعد الأول ، يظهر ما يتوقعه المسئولون من المعلم فى صورته الجديدة فى الوثائق الرسمية على النحو التالى :

١ – سيكون المعلم قادراً على تقديم نظام تربوى نشط للأطفال .
٢ – إضطلاع المعلم بدور قيادى فى كل الأنشطة داخل مجتمع القرية ، مشاركاً فى ذلك مع السلطات المحلية والمختصين فى الوزارات المختلفة (تربية ما قبل المدرسة ، محو الأمية ، مد نطاق الخدمات الزراعية ، التربية الصحية) .
٣ – اضطلاع المعلم بدور أيدولوجى ، حيث يطلب منه أن يلعب الدور كمناضل سياسى .

أما بخصوص البعد الثانى فقد أتخذ قرار تجنيد المتعلمين من قبل الخدمة القومية الثورية فى القوات المسلحة الشعبية على أسس أيديولوجية وسيكولوجية ومادية ، وبالنسبة للأساس الأيدولوجى فهو من أجل تغيير القوات المسلحة شأنها فى ذلك شأن أى بنية أخرى فى الدولة وذلك انطلاقاً من ثورة شاملة . والغرض من هذا التغيير هو تشكيل أداة ملائمة لمهام سياسية واقتصادية وثقافية واجتماعية وطبقاً لذلك فلقد أعيد تنظيم القوات المسلحة الشعبية إلى فيالق عمل إجرائى وفيالق تنموية وفيالق تقنية . وفى إطار هذا التنظيم يكون على الطلبة الملجاشين الشباب الذين يكملون دراستهم أن يوفوا بالتزاماتهم نحو الخدمة القومية دون أى تمييز بسبب الجنس وذلك قبل انخراطهم فى العمل أو التخصص أو السفر للخارج . وأوضح الميثاق الأسباب الاقتصادية بأن الشباب فى الخدمة الوطنية هم مواطنون ضحى الشعب من أجلهم فى صورة منح دراسية ومدارس وجامعات وخدمات اجتماعية وصحية إلخ ومن ثم يصبح من حق الشعب عليهم أن يقدموا إليه خدمة مجانية لمدة تترواح بين ١٨ شهراً إلى سنتين من حياتهم [٣١] .

---

(31) Ibid,

أما بالنسبة للبعد الثالث والخاص ببرامج المعلمين ، فقد تقرر أن تكون البرامج التدريبية متمشية مع نقص عدد المعلمين التى يجب أن يزود بهم النظام التعليمى (١٤ ألف معلم فى خلال ٣ سنوات) على أن يكونوا على درجة كبيرة من الكفاءة وبتكلفة معقولة . ولقد وضعت البرامج التدريبية على شكل تدريب يستمر لمدة عامين حيث يحصل المتدرب على تدريب مبدئى قصير متبوع بتدريب يستمر أثناء الخدمة ، فالطلبةالمعلمون يلتحقون بمراكز التدريب المستمرة لمدة ثلاثة أشهر إذا كانوا حاصلين على شهادة B E C (أى شهادة الدبلوم للدورة الأولى - الحصول عليها بعد أربع سنوات دراسية فى المدارس الثانوية أو بعد ١٠ سنوات من الدراسة ككل) أما الحاصلين على شهادة C A E (شهادة أهلية التدريس) فيحصلون على برنامج تدريبى لمدة خمسة أسابيع . وعند نهاية هذا البرنامج يلحق الطلبة المتدربون كمعلمين بفصول دنجاجا ١ .

وفى خلال عام ١٩٧٦ (السنة الأولى لبدء البرنامج) بدأ فصلان دراسيان متتابعان فى إعطاء دورات تدريبية فى ٢٧ مركز تدريب مستمر . وحدد الهدف من برامج التدريب والتى وضعت بواسطة مكتب التعليم الأساسى فيما يلى [٣٢] .

إن الهدف من التدريب ليس فقط تدريب المعلمين بالمفهوم التقليدى بمعنى وجود مؤسسات مسئولة فقط عن نقل المعرفة ولكن أيضاً إعطاء الطلاب المتدربين بالاضافة إلى الأساليب الأساسية والأدوات اللازمة لممارسة المهنة طريقة تفكير جديدة يمكنهم من القيام بعمل منتج داخل البيئة ومن مشاركة نشطة فى خلق مجتمع اشتراكى .

حـ - تجربة بيرو

فى عام ١٩٧٢ صدر القانون العام للتعليم فى بيرو ، وبمقتضاه شرعت الحكومة فى تطوير وتحديث التعليم فأعيد تنظيم هيكل التعليم ومحتواه بدءاً من

(32) Training Programme of National Service Service School Teachers, Ministry of National Education, Tananarive, 1976.

مرحلة ما قبل المدرسة حتى مرحلة التعليم العالى . وقد أعطيت بيرو أسبقية التنفيذ فى حركة الاصلاح التعليمى « للتعليم الأساسى » الذى كان يشمل قبل صدور هذا القانون على الصفوف الستة الأولى من السلم التعليمى ولقد تطور مفهوم التعليم الأساسى طبقاً للقانون الجديد لكى يشتمل على :

١ - الصفوف التسعة الأولى من التعليم (من سن ٦ إلى ١٥ سنة) وهى مرحلة التعليم الأساسى والنظامى لكافة أبناء الشعب .

٢ - التعليم الأساسى من أجل العمل ، ويقدم للأفراد من سن ١٥ عاماً فأكثر ممن لم تتح لهم فرص الالتحاق بالتعليم النظامى من قبل ، أو تسربوا منه قبل إكماله ، فى الريف والحضر على حد سواء على أن تتاح لهم فرصة التدريب فى الحقول أو المصانع .

١ - ضرورات الاتجاه نحو التعليم الأساسى :

ارتكز تطوير وتحديث التعليم فى بيرو ، والأخذ بمبدأ التعليم الأساسى ، ومد سنوات الالزام إلى تسع سنوات على عدة ضرورات نابعة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فى مجتمع بيرو ، وما أصاب المجتمع العالمى أيضاً من تغيرات كان من أهمها مايلى :

١ - تزايد الإيمان بمبدأ ديمقراطية التعليم ، وماترتب على هذا الايمان من إتاحة الفرص للجميع ، مما أدى تبعاً لذلك إلى حدوث ضغوط متزايدة تستهدف إزالة الفوارق الاجتماعية من خلال توفير تعليم أساسى للجميع .

٢ - الانفجار المعرفى الذى يشهده العالم المعاصر وما حتمه من ضرورة مد سنوات التعليم المدرسى .

٣ - إن مبدأ استمرارية التعليم يقتضى إتاحة فرص التعليم للكبار بمثل ما تتاح للصغار فى سن الدراسة ، وذلك بوسائل مدرسية أو غير مدرسية ، وفى هذا الصدد فإنه من الممكن أن تخدم وسائل التعليم غير الرسمية التعليم الأساسى بمثل ما تستطيع المدارس وربما بتكلفة

أقل . وهذا المبدأ يحتم ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع .

٢ - أسس الاصلاح التعليمى :

تعكس فكرة التعليم الأساسى فى بيرو مثل غيرها من الأنشطة التعليمية فى حركة التجديد والتطوير - طبقاً للقانون العام للتعليم الصادر فى عام ١٩٧٢ فلسفة مجتمع بيرو ونظرته إلى وظيفة التعليم ودوره فى تنمية وتطوير المجتمع ، والتى تماثل فى ذلك كثيراً من الدول النامية . وتتمثل العوامل الكامنة وراء التطوير فيما يأتى [٣٣] .

١ - اعتبار التعليم أداة للتنمية والتطوير داخل المجتمع (اجتماعيا واقتصادياً وسياسياً) ، وتأكيد أهمية المناخ السياسى والاجتماعى الذى يحيط بالاصلاح من خلال إحداث تغيرات اجتماعية كبرى تؤثر على قطاعات الحياة .

٢ - اعتبار التعليم الأساسى الاطار الفكرى لحركة الاصلاح وتنظيمه ، بحيث يكون مركزاً لتنظيم الخبرات التعليمية لغالبية المواطنين صغاراً أو كباراً على السواء .

٣ - توظيف حركة الاصلاح التربوى وبصفة خاصة التعليم الأساسى بما يحقق تفاعلاً بين عمليات التغير الثقافى والاجتماعى والاقتصادى لكل من الفرد والمجتمع .

٤ - إن التعليم من أجل العمل لايستهدف التنمية لذاتها ، وإنما يستهدف الانسان صانع التنمية والمستفيد منها من تحقيق رفاهيته ، ومن ثم يؤكد التعليم الأساسى على تحقيق الذات ، وانتماء المتعلم ، وتأكيد الشخصية القومية .

---

(٣٣) منصور حسين ، يوسف خليل يوسف التعليم الأساسى - مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته ، مرجع سابق ، ص ٦٦ - ٦٧ .

٥ - استثمار كل الوسائل المتاحة للتعليم غير الرسمى لتعزيز وزيادة نشاط وفاعلية الأداء الوظيفى لمهمة المدرسة ، مع إنشاء بعض المراكز المتخصصة للعمل الذى يتطلب عمالاً مهرة أو أنصاف مهرة - فى إطار التعليم الأساسى للكبار - دون التقيد بإتمام مرحلة دراسية معينة أو مرحلة عمرية معينة

٣ - خطة الاصلاح :

بدأ التفكير فى تحديث وتطوير نظام التعليم فى بيرو فى مارس ١٩٦٩ بإصدار سلسلة من القوانين تخص بعض الوزارات المتصلة بالتعليم . وفى ديسمبر من العام نفسه بدأت وزارة التعليم بتهيئة الرأى العام لاجراء إصلاح شامل فى النظام التعليمى يتضمن المبادىء والأهداف ، وأساليب التنفيذ ، وهيكل وبنية المؤسسات التربوية ، والمناهج الدراسية ، وطرق وأساليب إعداد المعلم ، تم شكلت لجنة لاصلاح التعليم وقامت هذه اللجنة بدراسات مختلفة تناولت تفاصيل ومقترحات الاصلاح ، وأصدرت هذه الدراسات فى تقرير عام فى أواخر عام ١٩٧٠ ونشر هذا التقرير على الشعب وأجريت حولة مناقشات موسعة أدت إلى صدور قانون الاصلاح التعليمى العام فى مارس ١٩٧١ .

ولقد تضمنت الدراسات التى أسست عليها خطة الاصلاح على العناصر التالية :

١ - تشخيص النظام التعليمى (دراسة لمشكلات النظام التعليمى قبل الاصلاح)
٢ - مقترحات لتطوير النظام التعليمى (بناء على ما ظهر من مشكلات نتيجة للتشخيص) .
٣ - مجموعة الاجراءات التنفيذية لهذه المقترحات .

أما بالنسبة لما أسفرت عنه الدراسات من مشكلات تواجه النظام

التعليمي فى بيرو فتتمثل فيما يلى[٣٤] :

أ - تزايد أعدد الأميين فى بيرو بالرغم من تحسن النسبة المئوية .

ب ـ لايقدم النظام التعليمى الخدمات المناسبة للأطفال المحرومين اجتماعياً واقتصادياً وثقافياً .

حـ - عدم وجود برامج تربوية تعويضية للمتسربين وسائر الأفراد والذين لم يحصلوا على قسط كاف من التعليم .

د - انفصال التعليم عن المجتمع .

هـ -شيوع أنماط التعليم اللفظى والنظرى والشكلى .

و - شيوع البيروقراطية والروتين فى إدارة النظام التعليمى .

ولقد اعتبرت اللجنة هذه الانتقادات بمثابة ظواهر مرضية فى النظام التعليمى ، ينبغى أن توجه الجهود لعلاجه ، وذلك بالانتقال من مجرد تشخيصها إلى تحديد العلاقات بينها وبين الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع .

أما عن مقترحات تطوير التعليم فقد تضمنت مايلى :[٣٥] .

أ - تدعيم نظام للتعليم فيما قبل المدرسة ، باعتبار أن السنوات الأولى من حياة الطفل ، تقرر - إلى حد كبير - مدى النجاح الذى يمكن أن يحققه التعليم الأساسى .

ب - الموازنة بين التعليم الأساسى للصغار والتعليم الأساسى للكبار ، سواء من حيث الاتساق أو الأهداف أو المدخلات ، وذلك فى شكل

---

(٣٤) ساك ، ريتشارد ، تصنيف أنماط الاصلاحات التعليميه ، ترجمة حمدى النحاس ، فى مجلة مستقبل التربيه ، اليونسكو ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهره ، العدد الأول ١٩٨٢ ، ص ٥٤

(٣٥) منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسى - مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته ، مرجع سابق ، ص ٦٩ - ٧١ .

حلقات (دورات) وبحيث تقابل الحلقة الأولى للتعليم الأساسى للعمل (لمدة سنتين) الحلقة الأولى للتعليم الأساسى للصغار (لمدة أربع سنوات) فى وظيفتها الرئيسية (تنمية قدرات القراءة والكتابة الوظيفية ، ومهارات الحياة الاساسية) .

حـ - إنشاء مدارس ذات فصل واحد تشجيعاً لنشر التعليم ، ولعلاج مشكلة المحرومين اجتماعياً ، واقتصادياً وثقافياً ، وتوفير التعليم الأساسى لهم ، وفى نفس الوقت لتشجيع المعلمين على تكوين مجموعات صغيرة من المتعلمين حسب احتياجات بيئتهم الخاصة .

د - تنظيم عمليات الخروج من النظام التعليمى ، والعودة إليه كعلاج لمشكلة التسرب ، بما يُمكن من تسرب من التعليم أو انقطع عنه أن يعود إليه لاستكمال تعليمه .

هـ -إقامة نظام للتعليم الأساسى يستهدف الكبار ممثلاً فى التعليم من أجل العمل ، ويحقق مفهوم التعليم المستمر ، مع التأكيد على أن وظيفة التعليم الأساسى فى المؤسسات التربوية تخدم أغراضاً مختلفة وفى فترات مختلفة خلال تنمية الفرد من مختلف جوانبه .

و - اختفاء التعليم الثانوى التقليدى الذى كان يتشعب إلى تعليم فنى وتعليم عام ، وإحلال نظام جديد تمثل فى ضم الصفوف الأولى من التعليم الثانوى إلى مدرسة التعليم الاساسى ، وتجميع الصفوف الأخيرة منه مع بعض قطاعات التعليم الجامعى ، لتكوين المدارس العليا للتعليم المهنى ، بهدف توفير مستوى مناسب من الكفاءة لممارسة الأنشطة المهنية المختلفة مثل التدريس والمهن الصناعية والتجارية ... إلخ .

ز - روعى فى تحديد البنية التعليمية الجديدة ذات العلاقات المتتالية والمدارس العليا للتعليم المهنى ، ومجموعة الأهداف والأنشطة المرتبطة

بها ، وعلاقات ذلك كله مع مبدأ الاعداد للعمل ، على أن يمثل هذا كلة امتداداً منطقياً لمفهوم التعليم الأساسى .

ح - أنشئت مراكز تدريب متخصصة للمهن التى تحتاج إلى عمال مهرة أو نصف مهرة ، ولاتتقيد هذه المراكز بأية شروط تتعلق بالمستوى التعليمى أو العمر .

ى - أعيد تقسيم نظام التعليم المسائى للكبار (وكان ينقسم إلى ابتدائى وثانوى) إلى نظام منفصل للتعليم الأساسى من أجل العمل يؤدى - مباشرة - إلى نفس المدارس المهنية المذكورة فى الفترة السابقة (أى أن كلاً من نظام التعليم الأساسى للصغار والكبار يؤدى للجامعة) .

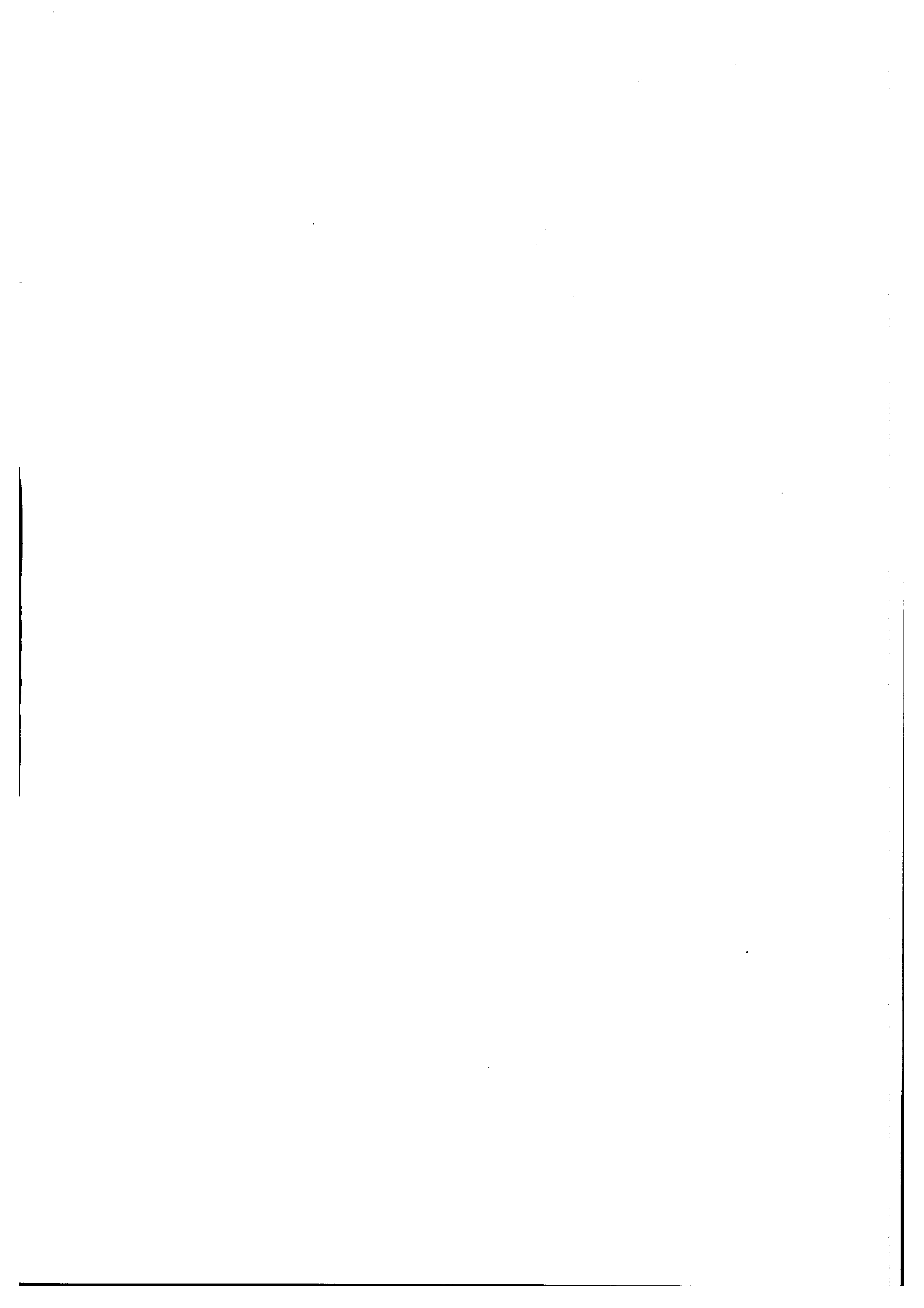
ى - إقتضى الاهتمام الرسمى للدولة بالتعليم غير الرسمى (كنوع من التعليم المستمر) وتقنينه كنظام مكافىء للتعليم المدرسى ، تطبيق مفهوم التعليم المستمر الذى يرتكز على قاعدة من التعليم الأساسى .

وبالنسبة لمجموعة الإجراءات التى اتخذت لتنفيذ هذه المقترحات ، فلقد اعتمدت برامج الإصلاح التعليمى على مبدأ المشاركة فى جميع عمليات الإصلاح التعليمى ومستوياته وذلك على المستوى الشعبى والحكومى ، وذلك لتحقيق التخلص من مشكلات البيروقراطية والروتين والجمود وأهم من ذلك القضاء على ظاهرة انفصال التعليم عن المجتمع وواقعه .

وقد تمثل مبدأ المشاركة فى المطالبة بإسهام الجماعات المختلفة داخل المجتمع ، والآباء والمعلمين ، والعاملين فى قطاع التعليم والقطاعات الأخرى وسائر المؤسسات ذات صلة واهتمام بعملية التعليم ، بل نجد أن مبدأ المشاركة امتد إلى انتخاب مديرى المدارس تحت شعار مشاركة المجتمع فى تسيير المدارس .

واشتمل مفهوم المشاركة أيضاً المنهج ومدى تحقيقه لعلاقات اجتماعية

وإقتصادية حقيقية ، بين المتعلمين والمجتمع ، وذلك عن طريق الإعداد للعمل أو قيام التلاميذ والطلاب بمشروعات تهدف خدمة المجتمع والبيئة المحلية ، بما يكفل التعبئة الاجتماعية اللازمة لتحقيق أهداف النظام التعليمي الجديد .



الفصل الثالث

التعليم الأساسي واتجاهات الحاضر

* تمهيـد .
* المرحلة الابتدائية والاعدادية (نظرة واقعية)
  ا - تطور المرحلة الابتدائية .
  ب - تطور المرحلة الإعدادية .
* فكر الاصلاح .
* الانتقال إلى تجريب الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى .
  ا - خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التعليم الأساسى .
  أولاً : خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التجريب .
  ثانيا : فى مرحلة تعميم التعليم الأساسى .
  ب - معلم التعليم الأساسى .
  حـ - تقويم التلاميـذ
* بعض المشكلات التى واجهت الوزارة لتطبيق التعليم الأساسى .

الفصل الثالث

التعليم الأساسي واتجاهات الحاضر

تمهيـد :

إذا كان ما قدمناه فى الفصل السابق من استعراض وتحليل للبوادر الأولى لفكرة التعليم الأساسى - فى جمهورية مصر العربيه ، وما تلى ذلك من تناول للإتجاهات العالميه الحديثه فى هذا المضمار مع التركيز على دور المنظمات العالميه . وتجارب بعض الدول الناميه فى مجال التعليم الأساسى - يصح أن يكون كخط قاعدى نؤسس عليه بحثنا فى إتجاهات الحاضر بالنسبه للتعليم الأساسى فى مصر ، فإن السؤال الذى يبرز هو ما الجديد فيما يجرى الآن داخل النظام التعليمى فى مصر ؟ وماهى إتجاهات الحاضر بالنسبه لتعليم المرحله الأولى ؟.

ولكى نجيب على هذين السؤالين لابد أن نأخذ فى إعتبارنا جملة الأحداث والظروف والمتغيرات التى أصابت المجتمع المصرى على إمتداد الثلاثين عاماً الأخيره فى نطاق السياسه ، والاقتصاد ، والثقافه بشكل عام ، وفى نطاق التعليم بشكل خاص ، وبالتأكيد أنه ليس فى إستطاعتنا كما أنه ليس ضرورياً أن نراجع جميع هذه الأحداث والتغييرات فى نطاق هذه الدراسه ولكن أعتقد أنه من الضرورى لفت الانتباه إليها ، حيث أن من البديهى أن إتجاهات الحاضر ، لايمكن أن تستوعب بمعزل عن فهم هذه الأحداث والظروف .

ورغم أننا لن نراجع هذه الاحداث والظروف وهى بدون شك معروفه لكل قارىء متتبع ، فإننا نلاحظ بشكل عام مجموعه من المشكلات التى يجب أن تؤخذ فى الحسبان عند التعرف على إتجاهات الحاضر بالنسبه للتعليم ، ولعله من المناسب الاشاره إليها لصلتها الوثيقه بإتجاهات إصلاح التعليم والتخطيط مستقبلا له وتتمثل هذه المشكلات فيما يلى : [1] .

---

(١) حسن محمد حسان ، الدور المتغير للمعلم فى إطار النظرة الشاملة لتطوير التعليم =

١ – المشكله السكانيه والضغوط التى تحدثها على التنميه بصفه عامه وعلى النظام التعليمى بصفة خاصة سواء كان ذلك نتيجه لمعدل نمو السكان السريع أو نتيجه للتوزيع العمرى المصاحب لهذا النمو السريع والذى يتميز بوجود نسبه كبيره – من أكثر من ٥٠٪ من السكان الذين هم دون سن العشرين ، وما يتبع ذلك من إرتفاع نسبة الاعاله ، وإرتفاع معدلات التلاميذ فى سن التعليم وإزدياد الضغوط على خلق مزيد من فرص العمل .

٢ – التنافس أو الصراع على الموارد ، بين الاحتياجات الملحه قصيرة المدى أو مايطلق عليه التنميه للوفاء بالاحتياجات الاساسيه للسكان ، وبين الاحتياجات للموارد فى التنمية والاستثمار فى المدى الطويل ، ولا سيما الحاجة إلى التطور الاجتماعى والاقتصادى الأساسى لاستمرار التقدم .

٣ – افتقار البنيه التحتيه للنظام التعليمى ، مما يعوق فرص التوسع فيه لمقابلة الطلب الاجتماعى المتزايد عليه وذلك بالرغم من ارتفاع معدل النمو فى الانفاق على التعليم ، وهذا بالطبع له تاثيرات على إنخفاض مستوى التعليم وعدم قدرته على المواءمة مع احتياجات المجتمع .

٤ – المشكله الرابعة تتصل بقضية التنميه التكنولوجيه وضرورة أخذها فى الحسبان فى التخطيط التربوى طويل المدى ولاسيما فى البناء التعليمى للفئات المهنيه المختلفه وللفنيين والعمال المهرة .

٥ – ظهور إتجاهات جديدة فى التعليم وذلك على أثر التغيرات التى حدثت فى المحتوى الاجتماعى والاقتصادى والسياسى للمجتمع المصرى إلى جانب التطور الحادث فى العلوم التربويه وأثر ذلك بالطبع على اتجاهات الحاضر بالنسبه للتعليم ، وتتمثل أهم هذه الاتجاهات فيما يلى :

= بحث ألقى فى الندوة الدولية عن التربية والمستقبل ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ٢٠ – ٢٣ مارس ١٩٨٢ ، ص ٤ – ٥ .

ا - تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم طولاً وعرضاً .
ب - التوسع فى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليميه .
حـ - محاولة إزالة الحواجز بين المدرسه والبيئه ، بحيث تصبح البيئه معملا للمدرسه وميداناً لتدريب الطلاب والتلاميذ على الحياة فيها .
د - الاتجاه نحو تنويع البرامج التعليميه لتتمشى مع مطالب الحياة المتنوعة .
هـ - محاولة تغيير النظرة إلى الشهادات الدراسية بحيث لاتصبح هدفا فى حد ذاتها .
و - الاعتماد أساساً على التعليم الذاتى بحيث يصبح التعليم النظامى بجميع صوره مجرد مرحله لتزويد الأفراد بالقدرات اللازمه للتعليم الذاتى .

هذه النقاط التى تناولناها باختصار تمثل جزءاً من الافرازات التى كان لها تأثير على اتجاهات النظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية ، وعلى أيه حال ، سيكون هدفنا فى هذا الفصل ، أن نستعرض بعض الاتجاهات الحاضرة - بصفة خاصة فى مجال التعليم الاساسى - والتى يجرى تطبيقها حالياً ، والتى تأتى بدورها تعبيراً من محاولة التخلص من المشكلات والسلبيات التى يعانى النظام التعليمى فى مصر منها فى سعيه لتحقيق أهدافه . وقبل أن نتناول الاتجاهات الحاضرة فى مجال التعليم الأساسى ، يجدر بنا أن نتناول واقع المرحلة الابتدائية والاعدادية حتى نلقى الضوء عليهما حيث أنهما يمثلان مرحلة التعليم الأساسى طبقاً للقانون الجديد للتعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والذى ينص على مايلى :
« تكون مدة الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو الآتى :
٩ سنوات للتعليم الأساسى الالزامى .
٣ سنوات للتعليم الثانوى (العام والفنى) .
٥ سنوات للتعليم الفنى المتقدم ودور المعلمين والمعلمات [٢] .

المرحلة الابتدائية والاعدادية (نظرة واقعية)

نعنى بالمرحلة الابتدائية هنا ذلك النوع من التعليم النظامى الذى يأخذ

---

(٢) رئاسة الجمهورية ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، صدر برئاسة الجمهورية فى أغسطس سنة ١٩٨١ ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٢ .

مكانه بصفة أصيلة فى أول السلم التعليمى ، وهى تمثل مرحلة التعليم الالزامى ومدتها ست سنوات دراسية . أما المرحلة الاعدادية فهى الخطوة الثانية من السلم التعليمى ، وهى مرحلة مجانية ومدتها ثلاث سنوات دراسية . وذلك طبقاً لقوانين التعليم التى صدرت فى مصر قبل القانون الحالى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ . .

والمدرسة الابتدائية هى أسبق المؤسسات التربوية فى مجال التعليم من حيث النشأة ، وتأتى أسبقيتها من إعتماد ما يقدم فى المراحل التالية لها على إكتساب المعارف والمهارات التى تقدم فيها ، ويمكن أن نلاحظ أن المدرسة الابتدائية على المستوى العالمى اليوم تتميز ببعض الملامح التى من أهمها[٣] .

١ - المدرسة الابتدائية مؤسسة تربوية يتعلم فيها الأطفال أساساً أن يعيشوا كأطفال ، وهى بهذا الاعتبار تقدم للطفل خبرة تختلف عن خبرة بيئته ، فتلاميذ المدرسة الابتدائية يعايشون أطفالاً فى نفس المرحلة العمرية ومن هنا فإنهم يتقاربون معهم فى خصائص النمو ، بينما يعايش هؤلاء التلاميذ فى محيطهم البيئى أفراد انسانيين يتباينون تباينا كبيرا معهم من حيث العمر وخصائص النمو وفى المؤثرات التى أحاطت بهم .

٢ - تهيىء المدرسة الابتدائية بيئة صحية تساعدهم على النمو المتكامل بخطوات مناسبة وبما أن المدرسة تتلقى أطفالاً خضعوا لمؤثرات بيئية متنوعة لمدة ٦ سنوات قبل إلتحاقهم بالمدرسة الابتدائية فإنها تجعل تجعل من ين واجباتها - وهى تخطو بهم فى طريق النمو - العمل على تعويض ما ين الأطفال من تفاوت أو تمايز راجع إلى المؤثرات البيئية خارج المدرسة .

٣ - تشجع المدرسة الابتدائية تلاميذها على فحص الاشياء ، وعلى العمل الابداعى ، وتتيح لهم فرص إثبات ذاتيتهم . وهذه السمه

(٣) أحمد حسن عبيد ، مرجع سابق ، ص ١٣٩ .

لها جذورها التى تتصل بمجالات مختلفة مثل حرية الفرد والايمان بقدراته العقلية وبقدرته على التفكير الابتكارى ، وضرورة تمكينه من التكيف للبيئة وكذلك من تكيف البيئة له . وهو بذلك كله يتدرب على المسئولية وعلى تقبل نتائج سلوكه .

٤ - أما بالنسبة للجو التربوى التى تتميز به المدرسة الابتدائية فإن برامجها تضع فى حسابها أن المعرفة والعمل واللعب أمور ليست بمعزل عن بعضها وأن كل منها يكمل الآخر .

هذه هى بعض الملامح العامة التى تتميز بها المرحلة الابتدائية فى وقتنا الحاضر ، وهذه الملامح تلقى الضوء على ماتتجه المدرسة الابتدائية إلى تحقيقه . وواضح من تلك الملامح أنها تركز على الطفولة ، وتتيح لها سبل النمو العام المتكامل ، وهى تضع فى اعتبارها ، فى نفس الوقت ، ميول الأطفال واهتماماتهم .

ا - تطور المرحلة الابتدائية :

وإذا كان ما ذكرناه عن بعض الملامح العامة التى تتميز بها المرحلة الابتدائية فى الوقت الحاضر ، فإن أهداف هذه المرحلة فى جمهورية مصر العربية لم تخرج عن ذلك ، فلقد حدد قانون التعليم العام رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ وما سبقه من قوانين بعد قيام ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ، بأن أهداف المرحلة الابتدائية تتمثل فى تنمية الأطفال عقلياً وجسمياً وخلقياً وإجتماعياً وقومياً ، وتزودهم بالقدر الأساسى من المعارف البشرية والمهارات الفنية والعملية التى لاغنى عنها للمواطن الصالح المستنير لشق طريقه فى الحياة بنجاح بعد تأهيله مهنياً أو لمواصلة الدراسة فى المرحلة التعليمية التالية .

فلقد آمن المجتمع المصرى بأن التخلف الاجتماعى والاقتصادى الذى أصاب المجتمع قبل عام ١٩٥٢ يرجع فى معظمه إلى ارتفاع نسبة الأمية بين جماهير الشعب المصرى وبصفة خاصة فى المناطق الريفية . ومن أجل ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بعد قيام ثورة ٢٣ يوليو إلى عقد اللجان لدراسة المظاهر المختلفة للنظام التعليمى ، وفى ضوء دراسات تلك اللجان صدرت عدة توصيات كان من أبرزها

توحيد مدخل النظام التعليمى وجعلة مرحلة إلزامية لجميع أبناء الشعب وقد تأكد ذلك فى القوانين التعليمية التى صدرت بعد ذلك ونذكر منها القانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ ، والذى عدل بالقانون رقم ٢١٣ لعام ١٩٥٦ والقانون رقم ٦٨ لعام ١٩٦٨ ولقد نصت هذه القوانين كلها على أن المرحلة الابتدائية مرحلة موحدة لجميع أبناء الشعب ، وهى مرحلة إلزامية ، ومدة الدراسة بها ست سنوات . بل أكدت هذه القوانين أن هذه الفترة من التعليم هى الحد الأدنى للتعليم الالزامى فى ذلك الوقت . ومعنى ذلك أن الحكومة كانت مؤمنة منذ اللحظة الأولى بضرورة مد سنوات الالزام .

وطبقاً للسياسة التعليمية الجديدة ، وتأكيداً لمبدأ ديمقراطية التعليم ، فلقد إنتشرت المدارس الإبتدائية فى كل أنحاء القطر المصرى لاإستثناء فى ذلك بين مناطق ريفية أو حضرية وتطورت أعداد المدارس والفصول والتلاميذ تطوراً كبيراً ويتضح ذلك من الجدول رقم (١) .

جدول رقم ١ (٤)

تطور أعداد المدارس والفصول والتلاميذ

بالمرحلة الابتدائية

العام الدراسى	عدد المدارس	عدد الفصول	أعداد التلاميذ		
			بنين	بنات	المجموع
٥٣ – ١٩٥٤	٦,٧٥١	٣٥٢٢٣	٨٦٦,٦٣١	٥٢٦,١١٠	١,٣٤٢,٧٤١
٦٦ – ١٩٦٧	٨,٧١٤	٨١١٦٤	٢١٠٤٥٥٣	١٣٩٣٤٥١	٣٤٤٨٥٠٤
٧٦ – ١٩٧٧	١٠٥٦٩	١٠١٦٣٦	٢٤٥١٥٠٥	١٦١٠٤٥١	٤١٥١٩٥٦
٨٠ – ١٩٨١	١١٦٣٠	١١٤٢٢٧	٢٧٠٩٨٩٣	١٨٣٨١٦٥	٤٥٤٨٠٥٨

(٤) مستخلص من : (أ) وزارة التربية والتعليم ، تطور التعليم العام فى مصر فى الخمسة والعشرين سنة الأخيرة ١٩٥٢ – ١٩٥٧ ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

(ب) حسن الهراس ، واقع التعليم الابتدائى والاعدادى وبرامج تعليم الكبار ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، ١٩٨١ .

يتضح من الجدول رقم (١) أن التعليم الإبتدائى تطور تطوراً كبيراً فى الفترة مابين العام الدراسى ٥٣ – ١٩٥٤ والعام الدراسى ٨٠ – ١٩٨١ ، فبعد أن كانت أعداد المدارس فى عام ٥٣ – ١٩٥٤ يبلغ ٦٧٥١ مدرسه وصل فى العام الدراسى ٨٠ – ١٩٨١ إلى ١١٦٣٠ أى تضاعفت أعداد المدارس تقريباً . أما بالنسبه لأعداد الفصول فلقد كانت فى العام الدارسى ٥٣ – ١٩٥٤ حوالى ٣٥٢٢٣ فصلاً وصلت فى العام الدراسى ٨٠ – ١٩٨١ إلى حوالى ١١٤٢٢٧ فصلاً أى أن الزيادة حوالى ضعفين . أما عن أعداد التلاميذ فلقد كانت فى العام الدراسى ٥٣ – ١٩٥٤ حوالى ١,٣٤٢,٧٤١ وصلت فى العام الدراسى ٨٠ – ١٩٨١ إلى ٤٥٤٨٠٥٨ بزيادة قدرها ثلاثه أضعاف تقريباً .

ومن هذه البيانات يتضح أن النسبه الكبيرة فى الزيادة تقع فى جانب التلاميذ كأكبر المدخلات بالنسبه للمرحله الابتدائيه والتى تزايدت أعدادهم عاماً بعد آخر بدون تناسب مع المدخلات الأخرى مثل أعداد المدارس أو أعداد الفصول ، مما أثر بالضرورة على كفاءة الأداء داخل المدرسه الابتدائيه وأبعدها إلى حد كبير عن تحقيق أهدافها . ولتوضيح ذلك يمكن أن نقول بأن الزيادة فى أعداد التلاميذ لم تقابلها زيادة مناسبه فى أعداد الفصول مما أدى إلى إزدحام الفصول بالتلاميذ وإرتفاع كثافه الفصول وهذا بالضرورة قد أثر على عمل المعلم داخل الفصل . أما بالنسبه لزيادة أعداد الفصول عن نسبة الزيادة فى أعداد المدارس قد أدى إلى أن تعمل المدارس بنظام الفترتين الدراسيتين مما عطل نظام اليوم الدراسى الكامل الذى كان معمولاً به فى مدارسنا وكذلك خفض من عدد الساعات الدراسيه مما أثر على حذف الأوقات التى كانت مخصصه للأنشطه التربويه اللازمه للنمو المتكامل للتلاميذ فى تلك المرحله .

من الجدول السابق أيضاً يتضح أن نسبه البنين مرتفعه عن نسبه البنات الملتحقين بالمدرسه الابتدائيه بالرغم من تساوى أعدادهم فى النسبه العامه للسكان فمن بين ٤,٥٤٨,٠٥٨ تلميذ بالمرحله الابتدائيه فى العام الدراسى ٨٠ – ١٩٨١ يوجد ٢,٧٠٩,٠٩٣ بنين و ١,٨٣٨,١٦٥ بنات أى زيادة أعداد البنين عن البنات بمقدار ٨٧١,٧٢٨ تلميذ وهذه المشكله تضع مسئولية كبيرة على عاتق المنظمات

النسائية والأحزاب السياسية والبرامج الاعلامية من أجل توعية أفراد المجتمع وبصفة خاصه فى المناطق الريفيه بضرورة تعليم الاناث .

والمشكله الأخطر والأهم من ذلك تتمثل فى عدم قدرة المدرسه الابتدائيه على أن تتكيف مع التغيرات الاجتماعيه والاقتصاديه والسياسيه الحادثه فى المجتمع ، ولم تسهم بشكل جدى وفعال فى تنميه المجتمع والبيئات المحليه وبصفه خاصه فى المناطق الريفيه ، ومازالت مناهج المدرسه الابتدائيه غير وظيفيه ولاتتمشى مع حياة التلاميذ وبيئتهم بالرغم من جهود الوزارة لتطوير مناهج المدرسه الابتدائيه .

ب - تطور المرحله الاعداديه :

عندما إستحدثت المرحله الاعداديه فى النظام التعليمى المصرى فى عام ١٩٥٣ ، حولت جميع المدارس الابتدائيه التى كانت تدرس اللغه الأجنبيه إلى مدارس إعداديه ، بل إن بعض المدارس الثانويه الموجوده وقتذاك قد تحولت أيضاً إلى مدارس إعداديه وطبقاً لقانون عام ١٩٥٣ ، كانت مدة الدراسه فى هذه المرحله أربع سنوات ولكن القانون رقم ٥٥ لعام ١٩٥٧ عدل سنوات الدراسه بالمرحله الاعداديه وجعلها ثلاث سنوات .

وكانت وزارة التربيه والتعليم تعتبر هذه المرحله مرحله هامه من مراحل النظام التعليمى لأسباب متعددة من بينها[٥] .

١ - يُتوقع من هذه المرحلة أن تلبى حاجات تلاميذها فى مرحلة حرجة من مراحل نموهم وهى مرحلة المراهقة .

٢ - أن فى هذه المرحله يمكن الكشف عن قدرات التلاميذ وإستعداداتهم وميولهم ، وتنميتها وتوجيهها .

---

(5) Hassaan, Hassan Mohamed, Aspects of Education and Social Change in Egypt since 1952 Revolution, op cit, P.1-٤.

٣ – أن المدرسه الاعداديه تنمى المعارف والمهارات التى اكتسبها التلاميذ فى المرحله الابتدائية .

وإذا قارنا بين المدرسه الاعداديه والمدرسه الابتدائيه لوجدنا أن المدرسه الاعداديه أقل إنتشاراً من المدرسه الابتدائيه بالرغم من أنها تقبل حالياً كل الأطفال الناجحين فى إمتحان الشهادة الابتدائيه ، وبالتأكيد فإن أعداد هؤلاء الأطفال لاتمثل كل الأعداد المقيدة بالصف السادس من المرحله الابتدائيه .

والجدول رقم (٢) يوضح تطور أعداد المدارس والفصول والتلاميذ فى المرحله الاعداديه من العام الدراسى ٥٦ – ١٩٥٧ حتى عام الدراسى ٨٠ – ١٩٨١ .

جدول رقم ٢ [٦]

تطور أعداد المدارس والفصول والتلاميذ

فى المرحله الاعداديه

العام الدراسى	أعداد المدارس	أعداد الفصول	أعداد التلاميذ		
			بنين	بنات	المجموع
٥٦ – ١٩٥٧	٩١٣	٩٥٨٥	٢٤٢٥٤٧	٧٥٦٩٦	٣١٨٢٤٣
٦٦ – ١٩٦٧	١٨٤٤	١٨٤٤٤	٤٦٨٣٠٨	٢٠٤٤٠١	٦٧٧٧٠٩
٧٦ – ١٩٧٧	٣١١٩	٣٥٦٨٨	٩٢٥٢٩٩	٥١٠٢٣٠	١٤٣٥٥٢٩
٨٠ – ١٩٨١	٣٣٣٩	٣٥٧٦١	٩٠٣٨٢٦	٥٣٢٨٨١	١٤٣٦٧٠٧

(٦) مستخلص من :

(ا) وزارة التربية والتعليم ، تطور التعليم فى مصر فى الخمسة والعشرين سنة الأخيرة ١٩٥٢ – ١٩٧٧ ، مرجع سابق .

(ب) حسن الهراس ، واقع التعليم الابتدائى وبرامج تعليم الكبار ، مرجع سابق .

يتضح من الجدول رقم (٢) أن عدد المدارس الاعداديه فى العام الدراسى ٥٦ – ١٩٥٧ كانت ٩١٣ مدرسه وبلغت فى عام ٨٠ – ١٩٨١ حوالى ٣٣٣٩ مدرسه ، أما بالنسبه لعدد الفصول فلقد كانت ٩٥٨٥ فصلاً فى العام الدراسى ٥٦ – ١٩٥٧ بلغت حوالى ٣٥٧٦١ فصلاً فى العام الدراسى ٨٠ – ٨١ . أما عن أعداد التلاميذ فكانت فى العام الدراسى ٥٦ – ١٩٥٧ حوالى ٣١٨٢٤٣ تليمذاً وصلت لحوالى ١٤٣٦٧٠٧ تلميذاً فى عام ٨٠ – ١٩٨١ . وإذا دققنا النظر لنسب الزيادة فى أعداد المدارس والفصول والتلاميذ لوجدناها تعطى نفس نمط الزياده فى المرحله الابتدائيه أى أن هناك خللاً أو عدم توازن بين هذه النسب مما أبعد المرحله الاعداديه عن تحقيق أهدافها بصورة مرضية

مما تقدم يتضح أنه بالرغم من الجهود التى بذلت من جانب وزارة التربية والتعليم من جعل التعليم أكثر ديمقراطية وتحسين برامجه ، والعمل على تحقيقه لأهداف المجتمع من الرقى والتقدم ، ولكن النظام التعليمى عانى من كثير من السلبيات والمشكلات التى وقفت حجر عثرة فى سبيل تحقيق النظام التعليمى لأهدافه . وعلى أية حال ، فإن المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية فى حاجة إلى المزيد من الجهد ومزيد من الامكانات المادية والبشرية حتى تستطيع هاتان المرحلتان من الاسهام فى تنمية المجتمع المصرى ، والاسهام فى بناء الانسان المصرى الجديد ، وتتمثل هذه المطالب الملحة فيما يلى :

١ – زيادة نسبة إستيعاب الملزمين فى المرحلة الابتدائية لتصل إلى حد الاستيعاب الكامل (ما يقرب من ٩٥٪) حتى يستفاد بكل طاقات الأفراد ويتسنى فى نفس الوقت من سد منابع الأمية . والجدير بالذكر أن النسبة المئوية الحالية للاستيعاب فى المرحلة الابتدائية ٨٧٪ فقط .

٢ – مد فترة الالزام إلى تسع سنوات (بدلا من ست سنوات) لتصل بالتلاميذ إلى سن الخامسة عشرة ، وما يستتبعه ذلك من إلغاء شهادة إتمام الدارسة الابتدائية (بعد أن تصبح المرحلة الابتدائية مرحلة غير منتهية) وإعتبار الامتحان فى الصف السادس إمتحان

نقل ، واستبدال فصول الخدمات بفصول رسمية .

٣ - النهوض بمستوى إعداد المعلم والوصول بمستواه العلمي والتربوى إلى المستوى الجامعي ، فإذا كان معلم المرحلة الابتدائية الحالى من خريجى دور المعلمين والمعلمات مناسباً فيما مضى ، فإن معلم المرحلة القادمة يتطلب مستوى أعلى من الإعداد .

٤ - معالجة نقص الأبنية المدرسية وذلك سعياً وراء القضاء على نظام الفترات ، حيث يعمل بنظام الفترتين ٥٠٪ من مدارس المرحلة الابتدائية و ٤٠٪ من مدارس المرحلة الاعدادية ، والعودة إلى نظام اليوم الدراسى الكامل .

٥ - سد العجز فى الأدوات والتجهيزات والمعدات ، حتى تتمكن المدارس من الاهتمام بالأنشطة التربوية والثقافية والفنية والرياضية لاستكمال عملية النمو المتكامل بالنسبة للتلاميذ .

فكـر الإصلاح :

نتيجة للسلبيات التى عانى منها النظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية ، وبصفة خاصة بعد نكسة ١٩٦٧ ، نجد أنه فى عام ١٩٧١ عقد مؤتمر تربوى تحت عنوان « التعليم فى الدولة العصرية » وقد ركز هذا المؤتمر على مراجعة سياسة التعليم فى مصر والعمل على إعادة النظر فى أهدافه وتكوينه بشكل عام ، أى أن هذا المؤتمر لم يهتم بالإصلاح الجزئى ولكن نظر إلى الإصلاح من وجهة نظر شمولية . وفى نفس العام أيضاً صدر « برنامج العمل الوطنى » وكان من بين نصوصه « أن تتسع المرحلة الأولى من التعليم فى نهاية السنوات العشر أى حتى عام ١٩٨٠ لجميع من بلغ سن الإلزام ، تمهيداً لرفع السن إلى ١٥ سنة » [٧] .

---

(٧) المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، مذكرة بشأن الالزام فى التعليم العام ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

وفى عام ١٩٧٩ ، أصدرت كلية التربية جامعة عين شمس ورقة بعنوان « التعليم فى مصر ـ دعوة إلى حوار » تناولت فيها السياسة التعليمية من زاوية الأولويات والامكانات . وقامت بمراجعة إحصائيات تطور التعليم فى المرحلة الابتدائية وإستخلصت أن ثلث الأطفال فى سن التعليم الابتدائى مازال خارج المدرسة ، ووجدت أن نسبة التلاميذ الذين يحصلون على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية تصل إلى أقل من ٤٥٪ من الملتحقين بالصف الأول الابتدائى . وتنتهى هذه الورقة بالقول بضرورة إستكمال الاستيعاب فى المرحلة الابتدائية قبل أن تبدأ بمد فترة الالزام إلى ما بعد السنوات الست ، والأهم من ذلك أن الورقة إستخلصت نتيجة مؤداها بأن التعليم الابتدائى فى مصر فى حاجة إلى نظرة أكثر واقعية وأكثر مرونة حتى يستجيب لظروف الأوضاع البيئية وأن هذه النظرة يمكن أن تستند إلى :[٨] .

١ – استحداث بعض التعديلات فى بنية المدارس الابتدائية الحالية ، كأن تكون مدارس ذات قبول دورى يتم الالتحاق بها عاما بعد آخر فى المناطق التى تتميز بكثافة سكانية منخفضة ، أو مدارس مجمعة فى المناطق المعزولة : أو مدارس متنقلة فى المناطق الصحراوية أو المتناثرة .

٢ – تنويع أشكال المدرسة الابتدائية وذلك وفقاً للظروف المحلية (مدرسة مكتملة أو مدرسة ذات فصل واحد)[*] .

---

(٨) جامعة عين شمس ، كليه التربية ، « التعليم فى مصر : دعوة إلى حوار » ، القاهرة ١٩٧٩/٣/٨ ، ص ١٣ .

* تعتبر المدرسه ذات الفصل الواحد كما أخذت بها وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية ، أحد أشكال وأنماط التعليم غير النظامي ، تتميز بتحررها من قيود وشروط المبنى والمدرس والمنهج والكتاب ، بل والوسيلة المعينة أيضاً ، فيمكن أن تنشأ فى أى مكان كالمسجد أو النادى ، ويمكن أن يتولى التدريس فيها أحد أبناء موقعها ، كما يلتحق بها الدارسون فى جميع الأعمار ، دون التقيد بصف معين وينقلون من مستوى دراسى إلى آخر =

٣ - الربط بين أشكال التعليم الرسمى والتعليم غير الرسمى بالاستفادة من برامج محو الأمية وتعليم الكبار وإيجاد قنوات للاتصال بينهما .

٤ - الربط بين التعليم الأساسى وتنمية البيئة المحلية ، والاهتمام بمدارس اليافعين الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالمدرسة الابتدائية .

وفى سبتمبر من نفس العام طرحت وزارة التربية والتعليم « ورقة عمل : حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر » وتناولت هذه الورقة إنجازات الماضى وملامح المستقبل . وركزت على أن الوزارة تسير بخطوات واسعة من أجل تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن الالزام فى المرحلة الابتدائية خلال السنوات القليلة القادمة . وتساءلت الورقة عن كيفية إصلاح الأوضاع الراهنة للتعليم الابتدائى إرتفاعاً بمستوى كفاءته ووصولاً إلى الأهداف المرسومة له ؟ ولقد تطرقت الورقة إلى بعض الضرورات التى يجب الأخذ بها من أجل رفع كفاءة المرحلة الابتدائية وتمثلت هذه الضرورات فيما يلى :

١ - أن طفل المرحلة الإبتدائيـة بحاجة إلى مزيد من العناية بالنواحى التربوية وبصفة خاصة فى التربية الدينية والسلوكية ، والصحية ، والوطنية والبيئية .

٢ - ضرورة ربط الدراسة فى المرحلة الابتدائية بالطابع العملى ، بحيث

= دون الارتباط بموعد معين ، ولقد أنشأت وزارة التربية والتعليم هذا النوع من المدارس بقصد توصيل الخدمه التعليمية إلى الأماكن المحرومه منها بسبب بعدها أو قله كثافتها السكانية ، فى الكفور أو النجوع أو القرى الصغيره والتجمعات السكانية غير المستقرة فى الصحراء ولقد بدىء بإنشاء هذه المدارس فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٥ وقد بلغ عدد هذه المدارس فى عام ١٩٨١/٨٠ حوالى ٢٧٩٤ مدرسه تضم ٦٩٦٢ فصلاً ينتظم فيها ٦٣٦٠٢ دارساً منهم ٢٢٧٩٨ دارساً فى سن الالزام ، ولا شك أن هذه المدارس تؤدى دوراً هاماً فى سد أحد منابع الأميه إذا هى تعنى بمن لم يلتحق بالمدارس الابتدائيه أو تسربوا منها وإرتدوا إلى الأمية ، ممن تترواح أعمارهم بين ٦ إلى ١٥ عام ، كما أن دورها يمتد أيضا ليرفع نسبة الاستيعاب بالمدرسة الابتدئية .

تتكامل النواحى التربوية والنظرية والعملية ، وبما يربط التعليم بالبيئة ، وبحياة الناشئين .

ثم تطرقت الورقة إلى ضرورة إعادة النظر فى النظام والمحتوى الحالى للتعليم الابتدائى ، وذلك فى إطار النمط الجديد للتعليم الأساسى من أجل توفير الحد الأدنى الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف ، والخبرات اللازمة للمواطنة الصالحة (٩) . ثم أكدت الورقة بعد ذلك على حاجة كل طفل فى مجتمعنا المصرى إلى فترة من التعليم الأساسى الالزامى . وقالت إن هذا التعليم يجب أن يكون مرحلة واحدة أو مرحلتين متتاليتين تكون مدة كل منهما حسب إمكانيات الأبنية المتاحة والمنتظرة ، وأوضحت الورقة فكرة الوزارة عن التعليم الأساسى المقترح بأنه لابد أن يجمع بين العلم والعمل الذى قد يمارس داخل المدرسة أو خارجها ، ويستهدف تزويد كل طفل بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة له كمواطن صالح من ناحية ، أو لمواصلة تعليمه إذا رغب واستطاع (مكنته قدراتة العقلية) من ناحية أخرى (١٠)

وفى يوليو ١٩٨٠ م طرحت الوزارة ورقة أخرى تحت عنوات « تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه » وتبدأ هذه الورقة بتقديم من السيد وزير الدولة للتعليم ، يراجع فيها الخطوط العريضة للورقة السابقة ، ويقول إن الورقة الأولى قد طرحت للحوار والنقاش على نطاق واسع بغية التعرف على الاتجاهات التى تعبر عن « فكر الإصلاح » وأنه على ضوء هذا الفكر يمكن الإنتقال إلى مرحلة التخطيط ووضع إطار برنامج التعليم وتجديده ، وأن هذا ماحدا بالوزارة إلى إصدار الورقة الثانية موضع الحديث . وقد رسمت هذه

---

(٩) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، « ورقة عمل » : حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سبتمبر ١٩٧٩ ، ص ١٥ - ١٦ .

(١٠) المرجع السابق ، ص ٥٩ - ٦٠ .

الورقة ملامح إستراتيجية جديدة للتعليم تسمى بالإستراتيجية الشاملة للتعليم، تعنى بكم التعليم ، وضرورة إيصاله إلى كل فرد بمستوى جودة تتيح له النمو والإرتقاء ، وهى تعنى بتعليم كل فرد فتعطى الكبير - وبخاصة إذا كان أمياً - حقه فى التعليم مثل حق الصغير ، وتركز على القطاعات التى لم تتوافر لها فرص التعليم نتيجة أى ظرف من الظروف [١١] .

وهذه الإستراتيجية الشاملة التى تقترحها الورقة تُعنى بتجويد التعليم وتحديثه على السواء ، وتهدف الوزارة إلى بدء التطوير طبقاً لهذه الإستراتيجية من العام الدراسى ٨٠ - ١٩٨١ ، وأن تتحقق معظم مقومات التطوير مع منتصف الثمانينيات ، وقالت الورقة بأن هذه الإستراتيجية تستند على منطلقات من أهمها ، الدراسات والجهود التى بذلت فى السنوات الأخيرة ، مثال ذلك تجربة التعليم الأساسى ، فى بعض المدارس ، وتجربة المدرسة ذات الفصل الواحد . بالإضافة إلى ثمانى تجارب أو مشاريع أخرى تقول الورقة أنه قد تم إنجازها دون أن تذكر نتائج هذه التجارب أو ما إستخلص منها ، ثم تعلن الورقة بأن الوزارة تعتزم أن يتم التوسع التدريجى فى مرحلة التعليم الأساسى ، وإستكمال جميع الدراسات الخاصة بتحقيق هذا النظام فى العام الدراسى ٨٠ - ١٩٨١ على أن يبدأ تعميم تنفيذه فى منتصف عقد الثمانينيات [١٢] .

فى ضوء إستعراضنا لورقتى العمل اللتين تقدمت بهما وزارة التربية والتعليم فى مصر حول تطوير وتحديث التعليم ، يتضح لنا أن الوزارة تصل إلى نفس النتيجة التى توصلت إليها ورقة كلية التربية جامعة عين شمس من قبل ، وهى ضرورة تطوير وتحديث التعليم وبصفة خاصة فى المرحلة الأولى منه ، وضرورة الأخذ بصيغة التعليم الأساسى ، حيث أن واقع التعليم فى مصر قد نجح إلى حد ما ، فى

---

(١١) جمهورية مصر العربيه ، وزارة التربية والتعليم ، « ورقه عمل : حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ص ٢٧ - ٢٨ .

(١٢) المرجع السابق .

تغيير مواقع الأفراد الذين أتيحت لهم فرص الحصول عليه . ولكنه فيما يبدو لم ينجح بنفس الدرجة فى تغيير واقع المجتمع ودفعه على طريق التنمية الشاملة .

من كل ما تقدم نستطيع أن نؤكد أن الدافع وراء الاتجاه نحو التعليم الأساسى فى مصر ، أن التعليم فى المرحلة الابتدائية والإعدادية قد ثبت فى الواقع التطبيقى أنه لايفى إلا بالقدر اليسير من الحاجات التعليمية الأساسية لأبناء المجتمع المصرى وعلى وجه الخصوص أبناء وبنات المناطق الريفية ، ثم إنه تعليم بعيد الصلة عن الحياة ، وبالتالى لايهىء لها ، ومن ثم لايُمكن من يقفون عنده من الإسهام فى عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية إلا بقدر محدود . ومن هذا المنظور كان لامندوحة أن يتبلور فكر الإصلاح عن إعادة النظر فى هاتين المرحلتين (الابتدائية والإعدادية) على أساس حق كل مواطن أن يحصل على تعليم ذى معنى عملى حقيقى وأن هذا الحق ينبغى ترجمته إلى مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعارف التى سوف يحتاج إليها الطفل لكى يعيش فى مجتمعه ، والتى ينبغى إكسابها بوسيلة أو بأخرى لكل الأطفال ذكوراً وإناثاً - قبل تحملهم مسئولياتهم الكاملة فى الحياة .

الانتقال إلى تجريب الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى :

لقد تركز فكر الإصلاح حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر وبصفة خاصة ، تطوير مرحلة التعليم الإلزامى ، إلى محاولة ربط التعليم بالعمل والحياة ، وخدمة البيئة ، وذلك عن طريق الجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية التى تخدم البيئة ، وتهيىء التلميذ للاندماج فى الحياة ، والإسهام فى عمليات الإنتاج فى البيئات المختلفة ، وبصفة خاصة البيئة الريفية .

ومع تطور مفهوم التعليم الأساسى فى أوائل السبعينات والاتجاه العالمى نحو هذا النوع من التعليم ، الذى يكفل التمرس على طرق التفكير السليم ، وتأمين الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح للتلميذ بالتهيؤ للحياة ، وممارسة دوره كمواطن منتج فى مجتمعه . ومع التفكير فى مد سنوات الإلزام ، اقتناعاً بأن سنوات المرحلة الابتدائية الست - وخاصة أن بعض التلاميذ يخرج فى سن الثانية عشرة إلى مواجهة الحياة - لا يمكن أن تكون كافية لممارسة الحياة ممارسة

إيجابية صحيحة . مع كل ذلك بدأ التفكير فى تجريب صيغة جديدة للتعليم تحل محل المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية - تحقق المواطنة المستنيرة ، ومواجهة الحياة ، والإندماج فى العمل المنتج ، مع مراعاة البيئات المختلفة ، فاتجهت الوزارة إلى تجربة الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى .

ولقد بدأت وزارة التربية والتعليم فى تجريب الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى بناء على قرار من مجلس وكلاء الوزارة فى غضون عام ١٩٧٧ ، ولقد إتخذ هذا القرار فى ضوء بعض الإعتبارات التى من أهمها[١٣] .

١ - النص الدستورى الذى ينص على « أن التعليم حق تكفله الدولة ، وأنه إلزامى فى المرحلة الابتدائية ، وتعمل الدولة على مد الإلزام إلى مراحل أخرى » .

٢ - توصية المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا فى دورته الثالثة بمد الإلزام حتى نهاية المرحلة الإعدادية .

وعملاً على تحقيق ذلك . تم التفكير فى مد الإلزام إلى تسع سنوات دراسية فى إطار مفهوم التعليم الأساسى ، ولقد بدأت الوزارة بمعالجة النواحى التالية قبل بدء تنفيذ التجربة :[١٤] .

١ - اختيار المدارس للبدء فى التجربة ، على أن تكون هذه المدارس منتشرة فى المحافظات المختلفة .

٢ - إعداد مناهج المواد العملية وطبعها .

٣ - التوعية بمفهوم التعليم الأساسى ، وأهدافه ، وسماته .

---

(١٣) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربيه فى الدول العربيه ، تجربه التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، مرجع سابق ، ص ١٨ .

(١٤) محمد شفيق عطا ، واقع التعليم الأساسى ، بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظريه والتطبيق ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ إبريل ١٩٨١ ، ص ١٠ .

٤ - تدريب معلمى المجالات العملية ، وتوفير الأعداد اللازمة منهم .

٥ - حصر المدارس التى تصلح للتطبيق ، وتوفير الميزانيات اللازمة للتجهيزات .

٦ - التخطيط لعمليات المتابعة .

ولكى تتجنب وزارة التربية والتعليم إحداث هـزة فجائية فى التعليم ، رؤى التدرج فى تنفيذ تجربة الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى ، وذلك بالتوسع التدريجى فى عدد المدارس التى تأخذ بالصيغة الجديدة . ورأت الوزارة أيضاً أن تقدم السنوات الست الأولى فى مبنى المدرسة الابتدائية ، وتقدم السنوات الثلاثة الأخيرة فى المدرسة الإعدادية ، وذلك حتى يتم التخطيط مستقبلاً للمبانى المدرسية الجديدة بحيث يضم المبنى الجديد الصفوف التسعة للتعليم الأساسى

ولقد بدأت وزارة التربية والتعليم فى تنفيذ تجربة الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى فى حوالى ٥٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية وذلك فى العام الدراسى ٧٧ - ١٩٧٨ . وأخذت أعداد تلك المدارس فى النمو فى السنوات التالية لذلك فبلغ عدد المدارس فى العام الدراسى ٧٨ - ١٩٧٩ حوالى ٢٦٩ مدرسة ابتدائية وإعدادية ، وفى العام الدراسى ٧٩ - ١٩٨٠ وصلت أعداد المدارس حوالى ٤٥١ مدرسة ابتدائية وإعدادية ، أما فى عام ٨٠ - ١٩٨١ فلقد وصلت أعداد المدارس إلى حوالى ٦٥٧ مدرسة ابتدائية وإعدادية تشتمل على ٥٠٦٥ فصل ، منها ٥١٢ مدرسة ابتدائية تشتمل على ٣٣٧٦ فصل و ١٤٥ مدرسة إعدادية تشتمل على ١٦٨٩ فصل(١٥) .

وجدير بالذكر أن التعليم الأساسى بدأ مرحلة التعميم فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ فى جميع المدارس الابتدائية بالصفين الخامس والسادس . وفى العام الدراسى الحالى ١٩٨٣/٨٢ عمم التعليم الأساسى بالصف الأول الاعدادى فى جميع مدارس الجمهورية رسمى ومعان وخاص بمصروفات .

---

(١٥) محمد شفيق عطا ، واقع التعليم الأساسى ، مرجع سابق ، ص ١٠

وعلى أية حال ، سوف نحاول فى الجزء التالى أن نستعرض التصور الذى إنتهت إليه وزارة التربية والتعليم بالنسبة لصيغة التعليم الأساسى ذى التسع سنوات سواء ، فى مرحلة التجريب أو مرحلة التعميم بالنسبة لخطة ومواد الدراسة ، ومعلم التعليم الأساسى ، وتقويم التلاميذ ، وسوف نترك الحديث عن خصائص التعليم الأساسى فى التجربة المصرية من حيث مفهومه وأهدافه وسماته للفصل التالى .

خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التعليم الأساسى :

قررت وزارة التربية والتعليم وضع خطة ومواد الدراسة لمرحلة التعليم الأساسى وفق مرحلتين تتفقان وخطة إدخال صيغة التعليم الأساسى للنظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية . وقد تمثل ذلك على النحو التالى :

أولاً خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التجريب :

رأت وزارة التربية والتعليم أن تكون خطة ومواد الدراسة فى هذه المرحلة على الوجه التالى :

أ - المواد الثقافية والتربية الفنية والرياضية والموسيقية :

اقترح المختصون فى وزارة التربية والتعليم أن تبقى خلال فترة التجريب المناهج المطبقة فى المواد الثقافية ، وفى التربية الفنية ، والتربية الرياضية ، والتربية الموسيقية ، سواء فى التعليم الابتدائى أو التعليم الاعدادى ، حيث أنها تفى بالغرض من التعليم الأساسى . وفى نفس الوقت رؤى أنه يجب التأكيد على بعض الاتجاهات التى سوف تساعد على تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، وبصفة خاصة أن معظم الأنشطة التربوية كانت قد أهملت إلى حد بعيد فى خطة ومواد الدراسة للمرحلتين الابتدائية والاعدادية ومن أهم الاتجاهات التى رؤى التأكيد عليها ما يلى :

١ - أن تساير موضوعات الدراسة روح العصر والتطور العالمى فى مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا والفنون والآداب .

٢ - العناية بالناحية العملية والمعملية التطبيقية فى دراسة موضوعات العلوم ، وربط هذه الموضوعات بحياة التلميذ اليومية .

٣ - الاهتمام بالنواحى التطبيقية فى تدريس موضوعات الرياضيات مثل موضوعات المساحات والحجوم والمكسب والخسارة ...إلخ .

٤ - إبراز النصوص الدينية - آيات قرآنية - أحاديث نبوية شريفة - قصص ومواقف من تاريخ السلف الصالح ..إلخ - التى تؤكد على قيمة العمل .

٥ - الربط بين موضوعات الدراسة والحياة والبيئة كلما أمكن ذلك .

٦ - تنظيم الرحلات والزيارات التربوية والتعليمية للمصانع والمزارع القريبة .

٧ - أن يتجه تدريس اللغات الأجنبية إلى إستخدام هذه اللغات فى المواقف اليومية والعملية (داخل المعمل فى دروس العلوم ، وفى دورس التربية الزراعية وفى حديقة المدرسة ، فى دروس الاقتصاد المنزلى وفى المطبخ وغير ذلك من مواقف) .

٨ - أن تتجه دروس المواد الاجتماعية إلى العناية بالبيئات المحلية وأن يدرس التاريخ المحلى كنشاط ذاتى موجه يقوم به التلاميذ لتحقيق الاتصال والتفاعل مع البيئة ومؤسساتها [١٦] .

ب - مواد التدريبات العملية :

١ - فى الصفوف الثلاثة الأولى :

خصصت الخطة لمجال التدريبات العملية ثلاث حصص ، وتستغل هذه الحصص الثلاث فى أشغال عملية يدوية تقتبس من مقررات الصفوف الثلاث التالية فى المجالات العملية المختلفة سواء

---

(١٦) منصور حسين ، يوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسى - مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته ، مرجع سابق ، ص ٥٠

كانت مجالات زراعية أو صناعية أو إقتصاد منزلى ، على أن تتلاءم هذه المجالات مع سن الطفل وحاجاته وقدراته الجسمية ومداركه العقلية .

والهدف من ذلك هو تهيئة الطفل منذ البداية إلى إستخدام يديه ، وتدريب أصابعه على السيطرة والتحكم فى بعض الأدوات البسيطة ، كالمسطرة والمقص والمفك والكماشة والشاكوش وغيرها من الأدوات البسيطة والصغيرة الحجم ، والتى لايترتب عن استخدامها خطورة على سلامة الطفل .

وينبغى أن يوجه الاهتمام فى هذه التدريبات العملية إلى ما يأتى : [١٧] .

١ - تدريب الطفل على أداء بعض الأعمال البسيطة التى يحتاج إليها ، فى استخدماته الخاصة ، أو فى لعبه أو فى منزله .

٢ - تدريب الطفل على كيفية تناول الأدوات والمحافظة عليها ، وصيانتها وحفظها وتبصيره بأساليب استخدامها وتجنب الاستعمالات الخاطئة لها .

٣ - العناية بإكساب الطفل بعض العادات الصحية والشخصية والاجتماعية السليمة ، كعادات النظافة والنظام والدقة وإحترام المواعيد والتعليمات والعمل الجماعى .

٤ - توجيه إهتمام الطفل إلى ما يوجد فى بيئته من خامات وصناعات محلية ، لتقليدها وعمل نماذج منها . وليس المقصود من ذلك إعداد الأطفال ليكونوا صناعاً مهرة أو إخصائيين فى هذه الصناعات فى المستقبل ، وإنما المقصود هو إكسابهم بعض المهارات الأساسية التى

(١٧) المرجع السابق ، ص ٥١ - ٥٢ .

سيحتاجون إليها فى حياتهم الخاصة مستقبلاً ، والتى ستمكنهم من الممارسة العملية لمجموعة من الأعمال فى مستوياتها البسيطة ، وتعريفهم بالامكانيات المتوافرة فى البيئة التى يعيشون فيها ، عن طريق المشاهدة والقيام بالزيارات إلى مواقع العمل والانتاج المحيطة بالمدرسة ، وإلى الحقول والمزارع القريبة .

٢ - فى الصفوف الثلاثة المتوسطة :

خصصت الخطة لمجال التدريبات العملية ٤ حصص بالصفوف الرابع والخامس والسادس بحيث توجه حصتان فى كل صف إلى تدريبات عملية فى مجال الاقتصاد المنزلى بالنسبة للبنات . أما الحصتان الأخريان فتوجهان إلى التدريب العملى فى إحدى المجالات العملية (صناعى - زراعى - عام) فى ضوء طبيعة البيئة ، وإمكانات المدرسة .

وفى خلال الصفوف الثلاثة المتوسطة هذه (من مرحلة التعليم الأساسى) يزداد الاتصال بالبيئة ، وتنظم بعض الممارسات العملية فى مواقع العمل الطبيعية ؛ كما يتحقق التفاعل بين المدرسة والبيئة بدعوة بعض القائمين بالعمل لزيارة المدرسة ، والتحدث إلى التلاميذ ، والعمل بينهم ، ليستشعروا مدى أهمية وقيمة العمل فى مجالاته المختلفة . وكذلك عن طريق ترتيب زيارات للتلاميذ يمارسون فيها بعضَ الأعمال البسيطة سواء فى الحقول أو المصانع أو الورش .

وبالاضافة إلى ما سبق ذكره من توجيهات حول التدريبات العملية فى الصفوف الثلاثة الأولى ، فإنه يمكن التأكيد فى هذه الحلقة على ما يأتى :[١٨] .

١ - تهيئة الفرص والخبرات التى تساعد على كشف ميول التلاميذ ، وتفتح استعدادتهم الكامنة ، بقصد العمل على تنميتها وتوجيهها .

---

(١٨) المرجع السابق ، ص ٥٢ - ٥٣ .

٢ - تنشيط القدرات الإبتكارية لدى الطفل ، عن طريق تطوير ميوله نحو اللعب الخيالى إلى مجالات عمل ونشاط واقعى ومثمر ، طبقاً لنمو قدراته الجسمية والعقلية .

٣ - إكساب وصقل بعض المهارات العملية الأساسية التى سيحتاج إليها الطفل فى حياته المقبلة .

٤ - إكساب وتنمية بعض الإتجاهات الإيجابية مثل العمل الجماعى ، والتعاون لتحقيق هدف مشترك ، وغرس روح المبادرة ، والإيجابية ، والسلوك المنتج ، والبعد عن السلبية وعدم المبالاة .

وقد أعدت وزارة التربية والتعليم المقررات المقترح تنفيذها فى مجالات التدريبات العملية المختلفة فى هذه الحلقة - الصفوف الثلاثة المتوسطة - وروعى فى هذه المقررات أن تتلاءم مع طبيعة وظروف البيئات المختلفة : ريفية وحضرية وساحلية وصناعية وعامة ، كما روعى فيها البساطة حتى تتمشى مع مستوى نمو وقدرات التلاميذ فى هذه المرحلة .

وفيما يلى بيان بتلك المجالات والمقررات - العملية - فى الصفوف الرابع والخامس والسادس وهى على الوجه التالى : [١٩]

المجال الريفى :

ويضم هذا المجال ٢٢ مقرراً مختلفاً مثل : أعمال الخوص ، أعمال الليف ، أعمال الجريد ، أعمال الغاب والبوص ، أعمال الحصير ، أعمال نسيج الخيوط القطنية والكتانية ، نجارة الآلات الزراعية ، نجارة أعمال المناحل ، أعمال السمكرة ، مقاومة الآفات ، أعمال الحدادة ، أعمال السلك والحديد الزخرف البسيط ، أعمال تجفيف الخضر والفاكهة ، أعمال البساتين ، أعمال تربية دودة القز ، أعمال الطين والصلصال ، تربية الدواجن أعمال البناء ، أعمال غزل الصوف .

---

(١٩) المرجع السابق ، ص ٥٣ - ٥٤ .

مجال البيئة الساحلية :

ويضم مقررات : أعمال أثاث البحر ، أعمال نسيج شبك الصيد ، أعمال تمليح الأسماك وحفظها .

المجـــال العـــام :

ويضم ١١ مقرراً منها : أعمال الكليم ، أعمال السجاد ، أعمال التنجيد ، أعمال البياض والنقش ، أعمال البلاط ، أعمال السمكرة الصحية ، أعمال الكهرباء ، أعمال التجليد ، طباعة المنسوجات أعمال الألبان ومنتجاتها ، أعمال تعليب الفاكهة والشراب والمربى ، أعمال المخللات . ويلاحظ أن المجال العام يصلح فى البيئة الحضرية وسائر البيئات الأخرى .

مجال الاقتصاد المنزلى :

ويضم هذا المجال ١٩ مقرراً مثل : البياضات ، ملابس الأطفال ، الملابس الداخلية ، الملابس الخارجية ، ملابس البحر ، مبادىء الباترون ، الكروشيه ، التطريز اليدوى ، التريكو ، الكنفاه ، الحلوى البسيطة ، الألبان ومنتجاتها ، تنظيف الملابس ، الشئون المنزلية .

فى الصفوف الثلاثة الأخيرة :

خصصت الخطة خمس حصص للتدريبات العملية بحيث تخصص ٦٠٪ منها للمجال الذى يتفق مع بيئة التلاميذ ، و ٤٠٪ لمجال آخر . بمعنى أن البيئة الزراعية مثلاً تخصص لها ٣ حصص لدراسة المقررات المناسبة من المجال الزراعى ، وحصتان لدراسة بعض المقررات فى المجال الصناعى أو التجارى أو الاقتصاد المنزلى .

وفضلاً عن مراعاة التوجيهات التى سبق ذكرها فى الصفوف الثلاثة الأولى وفى الصفوف الثلاثة المتوسطة فإن من الملائم فى هذه الحلقة العناية بما يأتى :

١ – التركيز على الاتصال بالبيئة ، وتنظيم ممارسة التلاميذ لبعض المهارات

والأعمال فى مواقع العمل الفعلية فى البيئة ، وخصوصاً فى البيئة الزراعية ، تمهيداً وتهيئة للدخول إلى الحياة العملية والواقعية .

٢ - يكون الطفل قد بلغ من العمر حداً تتضح فيه بعض الاستعدادات والمواهب الخاصة ، ومن هنا وجب التنبيه لذلك ويجب تعهد هذه الاستعدادات بالرعاية والصقل والتوجيه .

٣ - بلورة بعض الاتجاهات والقيم المرغوب فيها من قبل المجتمع ، وطبع الشخصية بها ، بمعنى تحويلها إلى عادات سلوكية تنبع من داخل الفرد ، بعد أن تصبح هذه القيم والاتجاهات جزءاً من شخصيته .

ومن أهم هذه القيم والاتجاهات التى يحرص المجتمع على غرسها فى نفوس التلاميذ ما يلى :

حب العمل والانتاج،الانتماء إلى الوطن ، المحافظة على الثروات والممتلكات العامة ، التشرب بروح الجدية والاخلاص فى العطاء ، الايجابية والمبادأة والابتكار ، التمسك بالقيم العربية والاسلامية الأصيلة والايمان بفكرة العروبة والوحدة العربية .... إلى غير ذلك من القيم التى يتكون على هديها المواطن المنشود .

وقد أعدت وزارة التربية والتعليم المقررات اللازمة لهذه الحلقة (الصفوف الثلاثة الأخيرة) وهى تغطى أربعة مجالات هى :

المجال الصناعى : ويتضمن مقررات : أشغال الخشب والدهانات ، أشغال المعادن ، الميكانيكا ، الكهرباء .

المجال الزراعى : ويتضمن مقررات : البساتين ، الصناعات الغذائية ، والألبان ، والدواجن ، تربية النحل ، دودة القز ، التعاون الزراعى .

المجال التجارى : ويتضمن مقررات : السكرتارية ، المعاملات التجارية ، الآلة الكاتبة العربية .

المجال المنزلى : ويتضمن دراسة ٢٨ مقرراً تتركز فى المجالات التالية غذاء

وتغذية ، شئون منزلية ، علاقات أسرية ، رعاية طفل ، أنسجة وملابس .

ثانيا : فى مرحلة تعميم التعليم الاساسى :

فى خلال سنوات تجريب الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، قامت وزارة التربية والتعليم بمراجعة المناهج والكتب الدراسية مراجعة متأنية لكى تؤدى دورها فى تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، مع تحقيق الارتباط الفعال والمثمر بين المواد الثقافية والتدريبات العملية .

ولقد وضعت خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التعليم الأساسى كما هو موضح بالجدول رقم ٣

جدول رقم ٣ (٢٠)

خطة ومواد الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى

المواد الدراسية	الصف								
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
التربية الدينية	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
اللغة العربية	١٠	١٠	١٠	١٠	٨	٨	٦	٦	٦
اللغة الإنجليزية	–	–	–	–	٣	٣	٥	٥	٥
الرياضيات	٦	٦	٦	٦	٥	٥	٥	٥	٥

(٢٠) المرجع السابق ، ص ٥٧ .

المواد الدراسية	الصف								
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع
دراسة البيئة	١	٢	٤	٥	–	–	–	–	–
التاريخ	–	–	–	–	١	١	١	١	١
الجغرافيا	–	–	–	–	١	١	١	١	١
التربية الوطنية	–	–	–	–	١	١	١	١	١
العلوم والصحة	–	–	–	–	٤	٤	٤	٤	٤
الرسم	١	١	١	١	١	١	١	١	١
الموسيقى	١	١	١	١	١	١	١	١	١
التربية الرياضية	٣	٣	٣	٢	٢	٢	٢	٢	٢
التدريبات العملية	٣	٣	٣	٤	٤	٤	٥	٥	٥
الجملة	٢٨	٢٩	٣١	٣٢	٣٤	٣٤	٣٥	٣٥	٣٥

ولكى نوضح ما جاء بهذا الجدول بالنسبة لخطة ومواد الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى رأيت أنه من الأفضل مقارنتها بخطة ومواد الدراسة لمرحلة التعليم الأبتدائى التى كان معمولاً بها قبل تطبيق التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، والجدول رقم ٤ يوضح خطة ومواد الدراسة بالمرحلة الابتدائية .

جدول رقم ٤ [٢١]

خطة ومواد الدراسة بالمرحلة الابتدائية

المواد الدراسية	الصف					
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
التربية الدينية	٣	٣	٣	٣	٣	٣
اللغة العربية	١٠	١٠	١٠	١٠	٩	٩
الرياضيات	٦	٦	٦	٦	٦	٦
العلوم والصحة	–	٢	٢	٣	٤	٤
التاريخ	–	–	١	١	١	١
الجغرافيا	–	–	١	١	١	١
التربية الوطنية	–	–	١	١	١	١
الرسم والأشغال	٢	٢	٢	٢	٢	٢
مشاهدة البيئة	١	١	–	–	–	–
التربية الزراعية(بنين) التدبير المنزلى (بنات)	–	–	١	١	٢	٢

(21) A.R.E. The National Centre For Educational Research, Report on the Development of Education During 1974 - 75 __ 1975 - 76 Cairo, 1977, P. 48.

المواد الدراسية	الصف					
	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
التربية الرياضية	٣	٣	٣	٢	٢	٢
الموسيقى	١	١	١	١	١	١
المجموع	٢٦	٢٨	٣١	٣١	٣٢	٣٢

يتضح من الجدول رقم ٣ والجدول رقم ٤ أن خطة ومواد الدراسة بالنسبة للصفوف الست الأولى لمرحلة التعليم الأساسى الموازية للصفوف الستة للمدرسة الابتدائية تختلف عن بعضها البعض من حيث الآتى :

نجد أن مجموع عدد الحصص الأسبوعية للصف الأول الابتدائى كانت ٢٦ حصة فقط بينما عدد الحصص للصف الأول فى مرحلة التعليم الأساسى ٢٨ حصة ، بزيادة حصتين أسبوعياً . أما بالنسبة للصف الثالث فإنه لايوجد إختلاف فى عدد الحصص الأسبوعية بين مدرسة التعليم الأساسى والمدرسة الابتدائية وإنما الخلاف هو فى توزيع الحصص على المواد الدراسية أو فى إدخال مواد دراسية جديدة . ولو نظرنا إلى الصف السادس لوجدنا أن عدد الحصص الأسبوعية فى المدرسة الابتدائية كانت ٣٢ حصة بينما عدد الحصص الأسبوعية فى الصف السادس فى مرحلة التعليم الأساسى ٣٤ حصة بزيادة حصتين .

ولو نظرنا إلى توزيع الحصص على المواد الدراسية لوجدنا أن هناك مواداً لم تختلف فى كلا المدرستين فى نصابها من عدد الحصص مثل التربية الدينية ، والتربية الرياضية ، والموسيقى . وهناك مواد أخرى لا يوجد خلاف فى نصابها من الجدول المدرسى فى الصفوف الأربعة الأولى فى كل من مدرسة التعليم الأساسى والمدرسة الابتدائية وهى اللغة العربية بمعدل ١٠ حصص أسبوعياً من الصف الأول حتى الصف الرابع . وكذلك الرياضيات بمعدل ٦ حصص أسبوعيا من الصف الأول حتى الصف الرابع . ولكن نجد هاتين المادتين كل منهما تنقص

بمعدل حصة أسبوعياً فى مدرسة التعليم الأساسى فى الصف الخامس والسادس .

ونجد أيضاً أن مادة دراسة البيئة فى التعليم الأساسى تدخل محل مادة مشاهدة البيئة التى كانت موجودة فى منهج المدرسة الابتدائية فى الصف الأول والثانى . وتدخل محل دراسة التاريخ والجغرافيا والعلوم فى الصف الثالث والرابع . بينما نجد أنه لم تظهر مادة التربية الزراعية (بنين) أو التدبير المنزلى (بنات) التى كانت موجودة فى منهج المدرسة الابتدائية بمعدل حصة واحدة فى الصف الثالث والرابع وبمعدل حصتين فى الصف الخامس والسادس . واعتقد أن السبب في ذلك يرجع إلى إدخالهما من ضمن مادة التدريبات العملية . أما بالنسبة لمادة الرسم والأشغال فلقد كانت حصتان فى الأسبوع لكل صف من صفوف المدرسة الابتدائية بينما أصبحت حصة واحدة مخصصة للرسم فى مدرسة التعليم الأساسى .

ولقد استحدثت خطة ومواد المدرسة بالنسبة لمدرسة التعليم الأساسى إدخال تدريس اللغة الانجليزية بالصف الخامس والسادس بمعدل ٣ حصص أسبوعياً وربما كان هذا هو السبب فى إنقاص حصص اللغة العربية وحصص الرياضيات بمعدل حصة واحدة لكل من هاتين المادتين فى الصف الخامس والسادس عما كان عليه الحال فى المدرسة الابتدائية واستحدثت الخطة أيضاً إدخال مادة التدريبات العملية بمعدل ٣ حصص فى الصف الأول والثانى والثالث وبمعدل أربع حصص فى الصف الرابع والخامس والسادس وربما يكون ذلك السبب فى زيادة عدد الحصص فى بعض صفوف مدرسة التعليم الأساسى .

وعلى أية حال ، فلقد خططت الوزارة على أن تكون حصص التدريبات العملية المقررة لكل صف على فترتين أسبوعياً ، وإن يشترك جميع التلاميذ ذكوراً وإناثاً فى جميع التدريبات العملية التى تختارها المدرسة حسب البيئة المحلية . كما تهدف الوزارة أيضاً إلى تجميع حصص التدريبات العملية لكى تتاح الفرصة للتلاميذ للخروج إلى البيئة ،سواء فى صورة زيارة مشاهدة أو زيارة عمل وتدريب ، على أن يتهيأ للتلاميذ فى الصفوف السابع ، والثامن والتاسع (لمدرسة التعليم الأساسى) يوم دراسى كامل ، يخصص للتدريب العملى خارج المدرسة ، سواء فى المزارع الخاصة أو المزارع التعاونية أو المصانع والورش .

أما بالنسبة للتجهيزات والخامات اللازمة لتنفيذ التدريبات العملية ، فلقد أعدت الوزارة قائمة بالأدوات والمعدات اللازمة لتنفيذ كل مجال من المجالات الأربعة - صناعى - زراعى - تجارى - اقتصاد منزلى - لتسترشد بها المدارس فى إعداد التجهيزات والأدوات اللازمة لما اختارته من مجالات ومقررات عملية .

وحتى تتمكن المدارس من تهيئة هذه الأدوات والتجهيزات ، فلقد خصص لكل مدرسة ابتدائية ٨٠٠ جنيه مصرى للتجهيزات ، كما خصص لها مبلغ ٦ جنيهات لكل فصل من الصفوف الثلاثة الأولى ، و ٤٠ جنيهاً للصفوف من الرابع إلى السادس . كما خصص لكل مدرسة إعدادية مبلغ ١٠٠٠ جنيه مصرى للتجهيزات و ٦٠ جنيهاً لشراء الخامات لكل فصل من فصول المدرسة . هذا بالنسبة للمدارس التى لم تستطع الوزارة إرسال التجهيزات أو الخامات اللازمة لها ، حيث أن الوزارة كانت قد تلقت معونات خارجية من اليونيسيف فى صورة معدات وتجهيزات وزعت على بعض المدارس الابتدائية والاعدادية فى حدود مليون دولار ، كما أسهمت هيئة التنمية الأمريكية بمبلغ ٨ ملايين دولار فى صورة تجهيزات وأدوات وزعت على ما يقرب من ١٠٠٠ مدرسة فى فترة التجريب ووصلت أعداد المدارس التى تم تجهيزها حالياً من قبل الوزارة حوالى ١٥٠٠ مدرسة وتعلن الوزارة حالياً أن هذا العدد سوف يزداد إلى حوالى ٤٠٠٠ مدرسة وهناك خطة من قبل الوزارة لاستكمال تجهيز كل المدارس .

معلم التعليم الأساسى :

أولاً : معلمو المواد الثقافية والتربية الفنية والرياضية والموسيقية يمكن أن يقوم بتدريسها فى الصفوف الست الأولى من مرحلة التعليم الأساسى خريجو دور المعلمين والمعلمات ، وفى الصفوف الثلاثة الأخيرة خريجو كليات التربية ، والكليات التربوية الفنية ، والكليات التربوية الرياضية ، وذلك فى كل من الفترة اللانتقالية (مرحلة التجريب) أو عند التعميم .

ثانيا : معلمو التدريبات العملية ، فيمكن فى الفترة الانتقالية أن يقوم بهذه المهمة نوعيات مختلفة من المعلمين طبقاً لما يلى :

ا - **فى المجال الصناعى** : ويقوم بالتدريب العملى لهذا المجال فى الصفوف الستة الأولى خريجو دور المعلمين والمعلمات (شعبة التربية الفنية) ويمكن تدريبهم على أكثر من مقرر من نفس المجال ، وكذلك يمكن الاعتماد على خريجى المدارس الثانوية الصناعية للقيام بهذه المهمة ولكن بعد تدريب عملى وتربوى .

أما بالنسبة للصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسى فيتولى التدريب العملى فى المجال الصناعى خريجو الدراسات التكميلية الحاصلون على دبلوم المدارس الثانوية الصناعية ، وخريجو كليات الفنون التطبيقية مختلف التخصصات وكليات التربية الفنية .

ب - **فى المجال الزراعى** : ويستعان فى جميع الصفوف التسع للتعليم الأساسى بخريجى دور المعلمين شعبة علوم وتربية زراعية ، وأيضاً المؤهلين تربوياً من خريجى المدارس الثانوية الزراعية .

حـ - **فى المجال التجارى** : حيث أن هذا المجال يبدأ مع الصف السابع حتى الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسى ، ولذلك يستعان بالتدريب العملى فى هذا المجال بخريجى معاهد السكرتارية ، ومعاهد إعداد الفنيين التجاريين .

د - **فى مجال الاقتصاد المنزلى** : ويستعان للتدريب فى هذا المجال بخريجات دور المعلمات (شعبة علوم واقتصاد منزلى أو شعبة التدبير المنزلى) ، وذلك فى الصفوف الرابع والخامس والسادس .
أما فى الصفوف السابع والثامن والتاسع فيستعان بخريجات كلية الاقتصاد المنزلى (شعبة تربية - شعبة ملابس) .

ولقد اقترحت وزارة التربية والتعليم استعداداً لتعميم نظام التعليم الأساسى ، اتخاذ الاجراءات التالية [٢٢] .

---

(٢٢) منصور حسين ، يوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسى - مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته ، مرجع سابق ، ص ٥٩ - ٦٠ .

١ – إنشاء شعبة خاصة بالتدريبات العملية فى الصفين الرابع والخامس بدور المعلمين والمعلمات بهدف إعداد المعلم الكفء القادر على القيام بتدريس التدريبات العملية فى الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى .

٢ – دراسة تحويل بعض المدارس الثانوية الزراعية إلى مدارس على نظام السنوات الخمس ، لاعداد معلمين زراعيين ، أو إلى دور معلمين ريفية . ولتنفيذ ذلك يقترح تشكيل لجنة تضم المتخصصين فى كل من الادارة العامة لدور المعلمين والادارة العامة للتعليم الزراعى ، لوضع الاطار العام الذى تسير عليه التجربة ، ومناقشة الخطة المقترحة ، ووضع المناهج لتخرج التجربة إلى حيز التنفيذ .

٣ – إعداد برنامج لتدريب نسبة من المعلمين الحاليين بالتعليمين الابتدائى والاعدادى على مختلف التخصصات العملية خلال مرحلة السنوات الخمس القادمة ، ريثما تتخرج الأعداد الكافية من المعلمين الجدد ، على أن يتم الترشيح للعمل بمدارس التعليم الأساسى ممن أتموا هذا التدريب بنجاح.

٤ – إنشاء شعبة بكليات التربية على المستوى الجامعى لاعداد معلم التعليم الأساسى .

تقويم التلاميـــذ :

توصلت وزارة التربية والتعليم بعد الدراسات التى قام بها المتخصصون بأن نظم التقويم التى تتم حالياً فى مرحلتى التعليم الابتدائى والاعدادى بالنسبة للمواد الثقافية تستمر كما هى دون أى تعديل ، أما بالنسبة للتدريبات العملية ، فإن عملية التقويم تتم فيها حسب النظام الآتى :

١ – فى مرحلة التجريب :

(أ) إمتحانات النقل :

فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (من الصف الأول حتى السادس)

يعقد امتحان نقل فى الصفين الرابع والخامس ، وفى الحلقة الثانية (من الصف السابع حتى التاسع) يعقد امتحان نقل فى الصفين السابع والثامن طبقاً للقواعد التالية : [٢٣] .

– تخصص ٢٠ درجة لكل مجال من المجالات المقررة بالمدرسة ، وبحيث تكون درجة النهاية الكبرى للمجالين معاً ٤٠ درجة ، وتكون درجة النهاية الصغرى للمجالين ٨ درجات ، بنسبة ٢٠٪ من درجة النهاية الكبرى .

– تكون درجة أعمال السنة ١٦ درجة (بنسبة ٤٠٪ من درجة النهاية الكبرى للمجالين) .

– تكون درجة آخر العام ٢٤ درجة (بنسبة ٦٠٪ من درجة النهاية الكبرى للمجالين) ، على أن تخصص ٦ درجات للأعمال التحريرية و ١٨ درجة للامتحان العملى فى المجالين .

– تدخل الدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى مواد التدريبات العملية بالكامل ضمن المجموع الكلى لمواد الامتحان .

– فى حالة رسوب التلميذ فى مواد التدريبات العملية ، ودخول إمتحان الدور الثانى فيها ، تحسب له درجة امتحان الدور الثانى بنفس النسبة المقررة لامتحان آخر العام ، مضافاً إليها ما حصل عليه من درجة أعمال السنة (طبقاً للقواعد السابقة) .

– يعتبر التلميذ راسباً فى امتحان النقل فى هذه الصفوف (الرابع والخامس) من الحلقة الأولى ، والسابع والثامن من الحلقة الثانية إذا ما حصل على أقل من ٨ درجات فى أعمال السنة وامتحان آخر العام معاً ، أو فى امتحان الدور الثانى فى مواد التدريبات العملية مضافاً إليه أعمال السنة ، ولاتحسب مواد التدريبات العملية عند احتساب عدد المواد التى تجيز للتلميذ الحق فى دخول امتحان الدور الثانى .

---

(٢٣) المصدر السابق ، ص ٦٠ – ٦١ .

(ب) الامتحانات العامة :

تتمثل الامتحانات العامة خلال مرحلة التجريب فى كل من امتحان الصف السادس من الحلقة الأولى وامتحان الصف التاسع من الحلقة الثانية ، وفى هذين الامتحانين تطبق القواعد التالية :[٢٤]

– تخصص ٣٠ درجة لكل مجال من المجالين الموجودين بالمدرسة بحيث تكون درجة النهاية الكبرى للمجالين ٦٠ درجة .

– تكون درجة أعمال السنة ١٠ درجات ، لكل مجال من المجالين المقررين ، ويكون مجموعها معاً ٢٠ درجة .

– تكون درجة امتحان آخر العام ٢٠ درجة لكل مجال ، يخصص منها ٥ درجات للامتحان التحريرى و١٥ درجة للامتحان العملى .

– يضاف ربع الدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى المجالين معاً إلى درجة المجموع الكلى بالنسبة لامتحان شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسى (الشهادة الإعدادية) .

– فى حالة حصول التلميذ على درجة تقل عن ٧,٥ درجة فى امتحان المجالين ، لاتضاف هذه الدرجات إلى الدرجة الكلية الحاصل عليها التلميذ .

٢ – فى مرحلة التعميم :

أولاً : امتحانات النقل فى الصفوف الرابع إلى الثامن من مرحلة التعليم الأساسى ، يسرى عليها ما جاء بنظام امتحانات النقل فى مرحلة التجريب .

ثانياً : امتحان نهاية المرحلة يسرى عليه ما جاء بنظام امتحان الصف السادس من الحلقة الأولى ، والصف الثالث (التاسع) من الحلقة الثانية .

---

(٢٤) المصدر السابق ، ص ٦٢ .

بعض المشكلات التى واجهت الوزارة لتطبيق التعليم الأساسى :

واجهت وزارة التربية والتعليم فى بدء تجريب الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية بعض المشكلات تمثلت فى كيفية تكيف المناهج الدراسية القائمة فى المدرسة الابتدائية والإعدادية حسب حاجات تجربة التعليم الأساسى وطبيعة الأساليب التربوية التى ينبغى اتباعها ضماناً لتنفيذ التجربة . ولقد عملت الوزارة على التخلص من هذه المشكلات بالسير فى ثلاثة اتجاهات وهى :(٢٥)

١ - تطوير الأساليب التربوية :

واستهدف هذا الاتجاه تطوير الأساليب التربوية المستخدمة فى مرحلة التعليم الأساسى ، حيث أن أهداف هذه المرحلة تختلف إلى حد ما عن أهداف مرحلتى التعليم الابتدائى والإعدادى السابقة ومن هنا لابد أن تكون الأساليب التربوية المتبعة متطابقة مع الأهداف الجديدة ومحققة لها ولقد صدرت فى هذا الشأن عدة توصيات أهمها مايلى :

١ - تطوير أساليب التعليم وطرائقه بحيث تتخلص من الأنماط التقليدية والنمطية وتركز على النشاط والتعلم الذاتى والدراسة الميدانية فى مواقف واقعية حسية مع التدريب العملى ، واستخدام أقصى مايمكن أن يتاح من الأساليب التكنولوجية المعاصرة .

٢ - انفتاح المدرسة على مايتوفر فى البيئة من مؤسسات وشركات ومصانع ومزارع وحرف وجمعيات تعاونية ومكتبات ومتاحف وغير ذلك .

٣ - توفير خدمات التوجيه والإرشاد فى مدارس التعليم الأساسى لخدمة التلاميذ وكذلك أولياء أمورهم .

---

(٢٥) مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية فى الدول العربية ، تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، مرجع سابق ، ص ٣٤ - ٣٥ .

٤ - تطوير عملية التقويم داخل مدارس التعليم الأساسى ، واعتبارها عملية مستمرة تهدف إلى التشخيص والعلاج والتطوير بالنسبة للتلميذ ولمسار التعليم على حد سواء .

٥ - اختيار وتوفير التجهيزات والأدوات المدرسية والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المناهج والمقررات الدراسية الجديدة حسب اختلاف الاحتياجات فى البيئات المختلفة .

٦ - مراعاة استخدام المستحدث فى الوسائل والتجهيزات بحيث يواكب التعليم واساليبه وطرائقه العملية أو الفنية ركب التطور العلمي وتكنولوجيا العصر ، باعتبار أن ما ينفق فى هذا السبيل استثماراً يتلافى هدراً بتجاوزه ويرفع المردود .

(٢) إعداد مجموعة من نماذج الربط بين المواد النظرية والتدريبات العملية :

ولقد قام المركز القومى للبحوث التربوية فى أوائل عام ١٩٨٠ بإعداد مجموعة من النماذج للربط بين الجوانب المعرفية والجوانب التطبيقية فى المواد الدراسية بالتعليم الأساسى ، وقد تضمنت عدداً من نماذج الربط فى العلوم والحساب والمواد الاجتماعية ، ولقد تم تدريب بعض المعلمين العاملين بتجربة التعليم الأساسى عليها فى العام الدراسى ٧٩ / ١٩٨٠ .

وأعقبت هذه المحاولة الأولى ، تشكيل مجموعات من فرق العمل تستهدف تحليل مناهج وكتب المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية وصياغة مجموعات من نماذج الربط بين الجوانب المعرفية والجوانب التطبيقية تغطى كل موضوعات هذه المناهج ، وذلك للعمل بها بصفة تجريبية فى العام الدراسى ١٩٨١/٨٠ تمهيداً لتعميمها بعد ذلك .

(٣) العمل على الاستعانة بمصادر البيئة كلما أمكن ذلك :

فقد استحدثت خطة الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى فكرة تخصيص أحد أيام الأسبوع لممارسة النشاط الحر غير المقيد باليوم التقليدى فى اليوم المدرسى

العادى ، وأطلقت على هذا اليوم اسم « اليوم المفتوح » .

ولقد كان الدافع من قبل وزارة التربية لاستحداث نظام اليوم المفتوح هو الإحساس بضرورة إدخال تغيير فى طرق وأساليب الدراسة الحالية للعمل على ربط الجوانب المعرفية بالجوانب العملية ، بالتوسع فى التدريبات العملية والتطبيقية والتدريب على ممارسة العمل فى البيئة وإتاحة فرص واسعة للتلميذ للتحرك فى البيئة بهدف ربط التلميذ ببيئته وتمكينه من التعرف عليها والتفاعل معها ، واشتراك المجتمع بأسره فى تحمل مسئولية تعليم الأبناء وتعويد التلاميذ على التعاون فى العمل والاعتماد على النفس والتدريب على الاستمرار فى التعلم الذاتى إلى جانب إشباع هواياتهم .

الفصل الرابع

خصائص التعليم الأساسي في التجربة المصرية

* مفهوم التعليم الأساسى .
* أهداف التعليم الأساسى .
* سمات التعليم الأساسى .

ا - التعليم الأساسى تعليم للكافة .
ب - التعليم الأساسى تعليم شامل .
حـ - التعليم الأساسى تعليم مستمر .
د - التعليم الأساسى تعليم للإتقان .
هـ - التعليم الأساسى تعليم للمهارات .

مرحبا

الفصل الرابع

خصائص التعليم الأساسي في التجربة المصرية

من الجدير بالذكر أن التقدم الحقيقى للمجتمع المصرى يستند فى المقام الأول إلى مقومات عديدة اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية ، ومن أبرز تلك المقومات هى توفير الخدمات الأساسية لأبناء الشعب وممارسة الفرد لحقوقه وواجباته بطريقة صحيحة ، هذا بالإضافة إلى مايسود المجتمع كله من قيم روحية وأخلاقية وقومية وإنسانية . ومن المسلم به فى وقتنا الحاضر أن التعليم يأتى فى مقدمة الخدمات الأساسية التى يجب أن توفر لأبناء الشعب كافة .

ولقد تحول التعليم فى مصر تحت ضغط الطلب الاجتماعى المتزايد وإيمان المجتمع بقيمة التعليم ، إلى تعليم للكثرة بعد أن كان تعليماً للقلة ، وكان لابد أن يصحب هذا التغير فى فلسفة النظام التعليمى تغيراً أساسياً فى طبيعة التعليم من حيث أهدافه وتنظيماته ومحتواه ... إلخ ، ولكن ذلك لم يتحقق بالدرجة المنشودة ، وبقيت الفجوة بين كم التعليم وكيفه ، وسوف تظل هذه الفجوة مالم يتحرك التعليم بصورة فعلية على طريق التجديد والتحديث .

وبسبب المكانة التى اكتسبها التعليم كقوة مؤثرة فى إعداد الفرد وتوجيه الجماعة أصبحت مناقشة أمور التعليم وتقويمها عملية مستمرة وموصولة داخل مجتمعنا . ولقد زادت هذه المناقشة عمقاً واتساعاً خلال السنوات الأخيرة ، بسبب عدم قدرة التعليم فى مصر على التكيف مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى أصابت مجتمعنا وعدم قدرته أيضاً على الإسهام بشكل جدى وفعال فى هذه التطورات الحادثة داخل المجتمع ، هذا بالاضافة إلى ما طرأ على عالمنا المعاصر من تغيرات سريعة ومتلاحقة .

كل هذه الأسباب وغيرها كانت الدافع وراء إعادة النظر فى فلسفة النظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية ، وكان من أبرز معالم التغير داخل نظامنا التعليمى هو الاتجاه نحو تطبيق صيغة جديدة للتعليم الأساسى ، ولقد اشتق هذا النوع من التعليم بعض المعالم والسمات التى اشتقت بدورها من خصائص التربية المعاصرة . وسنحاول فى هذا الفصل أن نتناول خصائص التجربة المصرية فى تطبيق التعليم الأساسى ، من حيث مفهومه وأهدافه وسماته .

١ - مفهوم التعليم الأساسى :

المقصود بالتعليم الأساسى ، هو تأمين قدر كاف من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون أى تمييز ، ويسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة دراستهم إن شاءوا ذلك أو بدخول الحياة العملية والمشاركة فى النشاطات الاجتماعية والاقتصادية كمواطنين فعالين . ومن هذا التعريف نجد أن هناك مفهومين رئيسيين مرتبطين بمفهوم التعليم الأساسى ، أولهما له صفة تربوية والمقصود به توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين ، وهو يعنى المستوى الأول من السلم التعليمى ، ويمثل قاعدته ، وقد يطول مداه فى بعض الدول فيتجاوز ما يسمى بالتعليم الابتدائى ليشمل إلى جانبه ما يسمى بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة . وثانيهما له صفة اجتماعية ، والمقصود به توفير حد أدنى من الفرصة التعليمية لجميع أبناء الدولة ، من الصغار والكبار الذين لم يحظوا بحقهم فى هذا التعليم أو تسربوا بحكم الظروف الاجتماعية والاقتصادية [١] .

وبالإضافة إلى اهتمام التعليم الأساسى بتعليم الصغار ، فإنه يمتد فى ثلاثة اتجاهات سعياً وراء تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المواطنين ، وتحدد هذه الاتجاهات كمناطق خلل فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية داخل المجتمعات النامية وهذه الاتجاهات هى :

---

(١) المنظمه العربيه للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، تونس ، ١٩٨٠ ، ص ٣١٧ .

١ - محو الأمية .
٢ - تعليم الاناث .
٣ - النهوض بالمناطق الريفية .

وإذا أردنا أن نضع تحليلاً لمفهوم كلمة « أساسى » فيكون بمقدورنا أن نفعل ذلك إذا بحثنا فى الجذور التاريخية لمشكلة التعليم فى الدول النامية ، فنجد أن التعليم لايمكن أن يكون أساسياً إذا لم يتخذ من عامة الشعب « أساساً » يستمد منه لغته ومفهومه وأهدافه فينزع عنه صفة الطبقيـة أو تعليم الصفوة Elite - التى لصقت به بفعل السيطرة الأجنبية . وإذا اتجهنا إلى علم الاقتصاد لأمكنا أن نضع تحليلاً آخر وهو أن التعليم لكى يكون أساسياً لابد أن يكون موحداً للجميع ، ولكى يكون كذلك لابد من إزالة الفوارق بين فئات الشعب وفتح قنوات العمل والترقى بالتساوى للجميع .

ويهمنا الآن أن نتجه إلى مفهوم التعليم الأساسى كما أخذت به الصيغة المصريه فى تجربة هذا النوع من التعليم ، ففى بيان السيد وزير التعليم المصرى أمام مجلس الشعب فى يناير ١٩٧٧ وضح سيادته بأن التعليم الأساسى يتناول التلميذ ككل ، فبجانب تنمية « العقل » من حيث تمرسه بطرق التفكير العلمى ، وتنمية « اليد » من حيث تنمية القدرات الفنية والمهارات اليدوية ، فإنه يشمل كذلك تنمية « القلب » أى الجانب الروحى ، وتنمية المفاهيم والمعارف الضرورية للرعاية الصحية .

ويضع نائب وزير التعليم فى جمهورية مصر العربية مفهوماً للتعليم الأساسى بأنه يمثل « فكراً » تربوياً جديداً فى مجال إعداد المتعلمين - منذ المراحل الأولى للتعليم وخلال عدد من السنوات - للمواطنة الواعية المنتجة ، وتسليحهم بالقدر الضرورى من التعليم ، والسلوكيات والمعارف ، والمهارات والخبرات التى تتفق وظروف البيئة التى يعيشون فيها ، بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة ، أو أن يواصل التعليم فى مراحل أعلى ، بنفس الكفاءة[٢] .

---

(٢) منصور حسين ويوسف خليل ، التعليم الأساسى مفهومه ومبادؤه ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

وتشرح ورقة « تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه » التى أعدتها وزارة التربية والتعليم فى يوليو ١٩٨٠ - تصور الوزارة وبرنامجها بالنسبة للتعليم الأساسى ، فتقول « بدأت مصر مؤخراً فى تجريب نظام للتعليم الأساسى الذى يمتد ليشمل تسع سنوات دراسية ، إيماناً منها بأن مرحلة الالزام فى التعليم ينبغى أن تتسع كلما تقدم المجتمع وازدادت الحاجة إلى توفير حد ضرورى من التعليم لأفراد الشعب كلهم »[٣] .

ثم تستمر الورقة فى شرح أهداف هذا النوع من التعليم فتقول « ويهدف هذا النوع من التعليم إلى تزويد الدارسين بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة (الزراعية أو الصناعية أو الحضرية أو الصحراوية) بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة بقدرة ، أو يواصل تعليمه فى مراحل أعلى »[٤] .

مما تقدم « كما يوضح واقع الحال بالنسبة لتطبيق التجربة المصرية فى مجال التعليم الأساسى » نستطيع أن نضع تعريفاً لمفهوم التعليم الأساسى فنقول بأن « التعليم الأساسى هو مرحلة موحدة وإلزامية لجميع الأطفال المصريين من الذكور والاناث على حد سواء ، تمتد من سن السادسة حتى الخامسة عشرة - أى لمدة ٩ سنوات دراسية - وتمثل هذه المرحله الحد الأدنى من التعليم الذى تؤمنه الدولة لجميع أبناء الشعب . وتتميز هذه المرحلة بقدر كبير من المرونة ، فى مناهجها ونظمها بحيث يمكن أن تتجاوب بشكل سريع مع متغيرات المستقبل ، وبارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالبيئة بحيث تتكيف وتتلاءم معها ، وتواجه متطلباتها وتتمشى مع إمكاناتها ، وتحقق الاتصال الوثيق بينها وبين الأنشطة اللازمة لتنمية هذه البيئات ، وفق ظروف العمل المنتج بها » .

---

(٣) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ، مرجع سابق ، ص ٣٥ .

(٤) المرجع السابق ، ص ٣٥ - ٣٦ .

ومن هذا المنظور ، يعتبر التعليم الأساسى حسب الصيغة المصرية تعليماً وظيفياً فى فلسفته ، إذ يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم ، بشكل يوثق العلاقة بين ما يدرسه التلميذ فى المدرسة وما يلقاه فى البيئة الخارجية من تأكيد الاهتمام بالناحية التطبيقية فى كل ما يدرسه التلميذ ، بحيث تكون البيئة الخارجية ومواقع الإنتاج والثروة فيها من بين مصادر المعرفة والبحث والدرس والعمل والنشاط فى معظم المواد الدراسية .

والمبادىء الأساسية التى وضعتها مصر للتعليم الأساسى ، أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكوراً وإناثاً ، وهو تعليم مرن ، يؤكد على تنويع المجالات العملية بما يتفق وتنوع البيئات المحلية ، مع مراعاة تحقيق الربط الوثيق بينها ، وبين الأنشطة اللازمة لتنمية هذه البيئات ، وبالإضافة إلى ذلك فهو تعليم مفتوح القنوات إلى مراحل التعليم التالية ، كما أنه يجمع بين النواحى النظرية والعملية ، مع الحرص على التكامل بينهما ، إذ يعد الفرد لكى يكون مواطناً اجتماعياً ومنتجاً وفعالاً ومتكيفاً مع مجتمعه المحلى ، مع التأكيد على دعم التربية الدينية والسلوكية والوطنية .

(٢) أهداف التعليم الأساسى :

بناء على قرار مجلس وكلاء وزارة التربية والتعليم للبدء فى تجربة التعليم الأساسى فى بعض المدارس ، شكلت لجنة لوضع ورقة عمل لتحديد أهداف التعليم الأساسى كما ستأخذ به الصيغة المصرية ، ولقد وضعت ورقة العمل هذه أمام لجنة موسعة من الخبراء والعاملين فى ميدان التربية والتعليم ، وقامت هذه اللجنة بدراسة ورقة العمل بشىء من التفصيل ، وأعدت خطتين لبدء تنفيذ التجربة ، إحداهما عاجلة والأخرى آجلة ، كما اقترحت مناهج متنوعة للدراسات العملية ، والمهنية للبيئات المختلفة ، وقد تحددت أهداف التعليم الأساسى حسب هذا التصور فيما يلى[٥] .

---

(٥) مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، مرجع سابق ، ص ٢٠ - ٢١ .

١ – توفير الحد الأدنى الضرورى من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتى سوف يحتاج إليها كل صغير فى مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة فى مرحلة النضج والرشد .

٢ – تزويد التلاميذ فى فترة التعليم الأساسى بالمهارات العملية القابلة للاستخدام ، والتى تمكنه من أن يكون مواطناً منتجاً فى مجتمعه ، مشاركاً فى ميادين التنمية .

٣ – تأصيل احترام العمل اليدوى وممارسته كأساس ضرورى لحياة منتجة بسيطة ، ويؤكد هذا الهدف أهمية عناية التربية بالربط بين الفكر والعمل ، باعتبارهما جانبين رئيسيين متكاملين فى الخبرات الإنسانية ، وبتصحيح الخلل فى التوازن بينهما بجعل العمل كالفكر ركيزة للتربية ومصدراً رئيسياً لمحتواها وأساليبها . وبترسيخ المواقف الإيجابية نحوه باعتباره مزيـة إنسانية عالية وقيمة حضارية رفيعة وحقاً وشرفاً للإنسان .

٤ – تكوين الاتجاهات الروحية والخلقية والدينية . وقواعد السلوك السليم النابع من أخلاقيات المجتمع وقيمه وثقافته . ويؤكد هذا الهدف أن الإيمان من أخص خصائص الإنسان كما يؤكد عناية التربية بترسيخ الإيمان بالله وبالإسلام خاتم رسالات السماء ، وبالديانات الأخرى ، ومايترتب على هذا الإيمان من التمسك بالقيم والفضائل الإنسانية . كما يؤكد هذا الهدف أن التربية الدينية تبعث فى النفس الإنسانية القوه والثقة والاطمئنان وتمكين الإنسان من تطوير شخصيته بصورة متوازنة ، ومن مواجهة مشكلات الحياة .

٥ – الارتقاء بصحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم . ويشمل هذا الهدف الاهتمام بالصحة الجسمية والنفسية والاتجاهات الملائمة لهما وتحقيق التوازن والانسجام والتعاون والتكامل فى محيط الأفراد والجماعات .

٦ - تنمية شخصية التلميذ الخلاقة وفكره النقدى ، بحيث يتمكن من الإسهام البناء فى تنمية مجتمعه بدءاً من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه ، وبحيث يتم طبع شخصية التلميذ بمواصفات أساسية يتسم بها سلوكه . أهمها مايلى :

ا - **الإيجابية** : فى التفكير والقول والعمل ، وذلك عن طريق اعتماد التلاميذ بقدر المستطاع على أنفسهم فى اكتساب الخبرة والمعرفة ، وأن يتدربوا على استخدام مايكتسبونه من معارف وخبرات فى معالجة مايقابلهم من مشكلات فردية أو جماعية .

ب - **الواقعية** : عن طريق استناد تدريس المواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى إلى الطرق التى تجعل دراستها واقعية وعملية ، وذلك بأن تدور حول أنشطة ذات صلة بحياتهم وبيئاتهم لا أن تدور حول مواد منفصلة إلا فى الصفوف الأخيرة .

حـ - **الابتكارية** : عن طريق تشجيع النشاط الابتكارى عند التلاميذ فى مجالات الإنتاج التى يتدربون عليها وفى الهوايات والأنشطة التى يمارسونها .

د - **التعاونية** : وذلك من خلال مايسهم به التلميذ من أنشطة دراسية وأنشطة حرة مع زملائه ومايقوم به التلاميذ مع معلميهم من مناشط مختلفة داخل حجرات الدراسة وخارجها .

ولقد وضعت اللجنة الموسعة من الخبراء والعاملين بالتربية والتعليم بعض الأسس العامة للاسترشاد بها فى تطبيق الصيغة المصرية للتعليم الأساسى ، ومن بين هذه الأسس مايلى :[٦]

١ - أن برامج التدريبات العملية التى تشتمل عليها مناهج مرحلة التعليم الأساسى ، لايجوز أن تقدم إلا بعد أن يكون الطفل قد اكتسب

---

(٦) المرجع السابق ، ص ٢١

قدراً من مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة ، ولقد أوصت اللجنة أن تبدأ التدريبات العملية فى الصف الخامس .

٢ – أن المهن والحرف والصناعات التى يشتمل عليها منهج التدريبات العملية ، يجب أن تكون ممثلة فى البيئة المحيطة بالمدرسة . وأن تختار التدريبات العملية ذات الصلة بهذه المهن والحرف بمايتناسب مع التراث والعادات ، وأن تتلاءم مع الإمكانات المتاحة .

٣ – أن تدور دراسة المواد النظرية والمواد العملية أساساً حول المحاور التى تخدم الدراسة المهنية ، بمعنى ربط النظرية بالتطبيق .

٤ – أن المجالات العملية يجب أن تتنوع بتنوع البيئات – حضرية ، ريفية ، صحراوية ، ساحلية أى تكون ممثلة للبيئة المحيطة للطفل .

٥ – أن الأدوات والتجهيزات والخامات المستخدمة يجب أن يتوافر لها الإمكانات المادية والوجود المستمر فى محيط البيئة .

٦ – أن يرتبط العمل بالإنتاج الحقيقى ، وبعوامل التكلفة والمكسب والخسارة .

٧ – أن يشتمل منهاج العمل على وسائل التشويق ، وأن يتيح المجال للاختيار بين عدد من المهن المختلفة وأن ينمى القدرات والمواهب من أجل الابتكار والتحديث والتجديد .

(٣) سمات التعليم الأساسى :

سوف نحاول فى هذا الجزء أن نتناول سمات التعليم الأساسى وخصائصه كما تهدف وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقه من خلال تطبيق صيغة التعليم الأساسى ، وعلى أية حال سوف نركز على بعض السمات والخصائص التى يمكن عن طريقها فهم وإدراك فلسفة هذا النوع من التعليم . ومن أبرز هذه السمات مايلى :

أ - التعليم الأساسى تعليم للكافة :

لقد تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم بشكل واضح ومستمر خلال فترة وجيزة من تاريخ التعليم الحديث فى مصر[٧] والتعليم كنظرية مفتوحة ، ولم تعد حدود بدايته هى العام السادس من عمر الطفل المصرى ، حيث أن مرحلة التعليم الأساسى لم تعد هى بداية المنظومة ، لأنه يسبقها اليوم إقبال واهتمام متزايد على مرحلة الحضانة ورياض الأطفال ، كما أننا نستطيع أيضاً أن نقول أن الانتهاء من أى مرحلة من مراحل النظام التعليمى ليست نهاية لهذه المنظومة . فالتربية فى عالم اليوم أشبة بالصاروخ - إذا أردنا التشبيه - الذى طالما انطلق لايتوقف .

معنى ذلك أن الاهتمام بتربية طفل ماقبل مرحلة التعليم الأساسى يجب أن تحظى بمزيد من الاهتمام من جانب المجتمع ، فمرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو وأكثرها أثراً فى حياة الإنسان ، فهى مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى والخلقى ، وتؤثر هذه المرحلة تأثيراً عميقاً فى حياة الإنسان المستقبلة فى مراهقته ورشده وشيخوخته . أى أن تربية طفل ماقبل سن السادسة يجب أن تحظى من العناية ما يصل إلى حد « الضرورة الاجتماعية » وهو الوصف الذى أطلقته ورقة تطوير التعليم عليها ، إلا أن هذه الورقة لم تتناول البرامج التى يجب أن تقدم للأطفال فى هذه المرحلة ، وذكرت فقط فى عبارة موجزة مانصه « توفير فرص تربوية متزايدة للأطفال فيما قبل سن التعليم الأساسى »[٨] .
ولقد صدر قانون التعليم بعد ذلك رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ولم يذكر أى شيء عن تربية الأطفال فى سن ماقبل التعليم الأساسى إلا فى مادته الثامنة والذى تنص على « لوزير التعليم بعد أن أخذ رأى المحافظ المختص أن يقرر إنشاء مدارس لرياض الأطفال ، وتكون تابعة أو ملحقة بالمدارس الرسمية ، وأن يحدد مواصفاتها من حيث الموقع والمبنى والسعة والمرافق والتجهيزات والمواصفات الصحية ، كما يحدد

---

(٧) انظر الجزء الخاص بتطور المرحلة الابتدائية والاعدادية فى الفصل السابق .

(٨) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ، مرجع سابق ، ص . ٣٤ .

نظام الدراسة والمناهج والخطط وشروط القبول وهيئات الإشراف والتدريس ومايجوز تقاضيه مقابل تنظيم التعليم بها »[9]. معنى ذلك أيضاً أن القانون الجديد للتعليم فى مصر لم ينص على أن الاهتمام بهذه المرحلة مسئولية قومية أو أن هذه المرحلة يمكن أن تدخل ضمن مراحل السلم التعليمى .

هذا عن البداية ، أما عن النهاية المنظومة ، فلاشك أن صدور القانون الجديد للتعليم ونصه صراحة أن المرحلة الأولى من مراحل التعليم فى مصر هى مرحلة التعليم الأساسى وهى مرحلة إلزامية لجميع أبناء الشعب مدتها تسع سنوات . فمد الإلزام من ٦ سنوات إلى ٩ سنوات يتضمن إذن اعترافاً من جانب الدولة بأن المرحلة الابتدائية لم تكن حداً كافياً لسن الإلزام ، أى أن إلزام السنوات الست كان إلزام الضرورة وليس حد الكفاية . ويمكن بالطبع أن يصدق هذا الكلام على مرحلة الإلزام الجديدة (٩سنوات) ، فهذه المرحلة الإلزامية محكومة بالضرورات الاقتصادية والظروف السكانية ، وربما مع زوال هذه الضرورات والظروف ، يمكن أن يمتد الإلزام فى مصر إلى المرحلة الثانوية .

من الواضح إذن أن مفهوم التعليم الأساسى ليست له حدود مرسومة مقدماً ، فقد يمتد إلى التعليم الرسمى وغير الرسمى بمختلف مستوياته ومراحله ، كما قد يقدم فى المستقبل للشباب وليس للأطفال فحسب ، أى أنه سوف يقدم للكافة ، وبهذا لن تكون مهمة التربية تحديد وانتقاء مَنْ بين المتعلمين تقدم له الفرص التعليمية ، وإنما تهيئه الشروط التى تساعد كل متعلم على الوصول إلى أقصى حد للتعليم يمكنه الوصول إليه وتسمح به استعداداته ، وذلك باعتباره عنصراً من عناصر الثروة البشرية يجب استثماره بأفضل الطرق وأكثرها ملاءمة [10] .

---

(٩) جمهورية مصر العربية ، رئاسة الجمهورية ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ مرجع سابق ، ص ٣ .

(١٠) فؤاد أبو حطب ، اكتساب المهارات فى مرحلة التعليم الأساسى ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ – ٢٥ إبريل ١٩٨١ ، ص ٥٠

ب - التعليم الأساسى تعليم شامل :

من أبرز خصائص وسمات التعليم الأساسى أنه تعليم شامل ، والشمول Comprehensiveness خاصية من خصائص تربية المستقبل ، حيث أنه لم يعد مقبولاً فى النظم التعليمية فى عالم اليوم أن يقتصر دورها على زيادة الكفاية المعرفية وحدها ، وإنما يجب أن تمتد إلى مختلف جوانب حياة التلاميذ والطلاب ، ولذلك فالمؤسسات التعليمية عليها أن تنمى الجوانب الجسمية والحسية والحركية ، ومن ذلك الاتجاهات والحاجات والقيم وسمات الشخصية والأساليب المعرفية والمهارات الجسمية والحسية والإدراكية والحركية والفنية المختلفة ، وكذلك تنمية الجوانب الوجدانية والقيمية ، وبحيث يتحقق فى المتعلم مانسميه « التنمية الشاملة » .

وتستند خاصية الشمول هذه التى يتميز بها التعليم الأساسى على بعض العناصر ، فهى تعتمد على منهج تحليل النظم وتتابع متضمناته من النظر إلى التربية فى علاقتها بالمجتمع فتؤكد مافيها من الشمول والتكامل ومن تبادل التأثيرات من حيث أن مرحلة التعليم الأساسى منظومة بذاتها ومن حيث علاقتها بالمنظومات الأخرى لمراحل التعليم المختلفة داخل النظام التعليمى بصفة خاصة والمنظومات الأخرى للمؤسسات المختلفة داخل المجتمع . وبهذا يتأكد لنا أن التنمية بمفهومها الشامل لاتقتصر على الإنسان دون المجتمع ، ولا على الجانب الاقتصادى دون الجانب الاجتماعى ، ولا على هذين الجانبين دون الجانب القيمى والروحى ، ولا على الحاضر دون المستقبل ، وإنما هى تؤكد بشمولها العلاقات العضوية بين هذه الأبعاد . واستراتيجية التربية فى نطاق خاصية الشمول هذه تعنى أيضاً اختيار المسارات السليمة لتحقيق أهدافها ، من تمكين أفراد الشعب المصرى ، صغاراً وكباراً ، ذكوراً وإناثاً فى الريف والحضر ، من المشاركة فى فرص تعليمية تتحقق لها طولاً وعمقاً وعرضاً ، تتناسب مع حقوقهم وتؤكد واجباتهم ، من ربط تربيتهم بفرص من العمل متطورة ومتنوعة ، ومن نهوض بمستوى الأداء ، ومن توجيه الحاضر إلى مستقبل واضح يحسن الناس فيه الاختيار ، ومن تأكيد على الأصالة والتجديد فى حياة المجتمع المصرى .

والواقع أن تغير خصائص وسمات التعليم فى عالم اليوم إلى الشمول ، يجعل التعليم معيناً على تنمية جوانب العقل والجسم والوجدان والذوق والقيم الدينية والأخلاقية ، وهذا التغير قد يؤدى إلى جعل التعليم وظيفياً للمتعلم وليس مجرد مهمة اختيارية قد يقوم بها وقد لا يقوم ، بل تجعل التعليم أقرب إلى فرض « **العين** » منه إلى فرض « **الكفاية** » ، وهذا سيؤدى بالضرورة إلى خفض معدلات الفاقد فى العملية التعليمية والتى تتمثل فى الرسوب والتسرب ، وعدم ارتباط التعليم باحتياجات المجتمع ، بل أنها سوف تزيد من دافعية المتعلم ناحية التعليم ، كما أنها ترفع كفاءة عملية التعلم ، بشرط أن تكون لهذه الجوانب غير المعرفية جميعاً أهميتها فى منظومة التعليم الأساسى .

حـ – التعليم الأساسى تعليم مستمر :

ونعنى بالتعليم المستمر ، أنه العملية المستمرة ، اللازمة لتنمية الفرد طوال حياته ، سواء عن طريق التربية المدرسية أو غير المدرسية ، وفى جميع مراحل العمر ، منذ الطفولة إلى الكبر ، وفى أى موقف من مواقف الحياة ، بحيث تكون التربية مرادفة للحياة وتطوراتها ، وبحيث تصبح مستمرة ومستديمة مدى الحياة ، حتى يتحول المجتمع كله إلى « مجتمع متعلم » ، أو « مجتمع يتعلم ويعلم »[١١] .

والواقع أن التعليم المعاصر وتعليم المستقبل لم يعد عملية لها وقت معلوم تنتهى بانتهائه رسمياً ، سواء كان الحد الرسمى لإنهاء التعليم هو المرحلة الابتدائية أو الثانوية أو الجامعية .

إن سرعة التغير التى يتسم بها المجتمع المعاصر تجعل من أى تعليم نظامى – مهما كانت مدته – غير كاف لإمداد الأفراد بالقدر المناسب من التعليم لاستمرارهم فى الحياة ، سواء لعدم كفاية المدة ، أو للتغير السريع فى أساسيات المعرفة ، فأى معارف أومهارات يتلقاها الفرد فى أثناء تعليمه الرسمى ، لن تستمر ذات قيمة بالنسبة له فى المستقبل . فلقد أصبح من المعلوم أن معظم العاملين فى مختلف

---

(١١) عرفات عبد العزيز سليمان ، ديناميكية التربية فى المجتمعات ، مدخل تحليلى مقارن ، الأنجلو المصرية ، القاهرة : ١٩٧٩ ص ٢٥٩ .

مستويات المهارة ، سيصبح عليهم أن يعيدوا التعليم أو يجددوه عدة مرات خلال حياتهم المهنية . ومن هنا لايستطيع أحد أن يدعى الآن أنه يستطيع أن يخطط منهجاً دراسياً على أساس أن هذا المنهج سيكون آخر فرصة لتعليم التلميذ ، وأن حفظ معلومات هذا المنهج واستظهار حقائقه ، واكتساب مهاراته الروتينية الجامدة يحققان فى ذاتهما الغاية منه [١٢] . وبالتالى ، فإنه يتحتم على كل إنسان ، أن يكون قادراً على استيعاب أى حقائق جديدة ، واكتساب المهارات التى تمكنه من التكيف مع صور الحياة المتغيرة ، ومن أجل هذا ، ينبغى أن نركز فى تعليم الناشئين على اكسابهم طرق ومهارات التحصيل الذاتية ، مع توفير المزيد من المرونة لنظم التعليم ، وأن تكون المراحل التعليمية مفتوحة أمام كل فرد ، لتعطى فرصاً أكثر للنمو الشامل والمتكامل .

ومعنى ذلك أنه يتطلب من التربية فى عالمنا المعاصر أن تعد أفراد المجتمع لمواجهة هذه الظروف المتغيرة ، وذلك بالاهتمام بتدريبهم على تكوين المفاهيم ، وأفضل طرق التفكير والابتكار والمرونة المعرفية وغيرها من المهارات المعرفية والتى تجعلهم أكثر استعداداً للعصر الحديث . ومن هنا فإن التربية المستديمة قوة منشطة من شأنها أن تجعل النظم التعليمية تتصدى لهذه المشكلات ، فلا يقتصر دور المدرسة على تعليم التلميذ المعلومات والمهارات ، بل يجب أن تمتد حتى تعلمه كيف يعلم نفسه – فى مقتبل حياته – وعندئذ يصبح هو المعلم والمتعلم ، ويسير بخطى سريعة نحو مواكبة سرعة التغير .

وهكذا فإن خاصية التعليم المستمر لاتعنى أن تكلف الجهات المسئولة عن التعليم بتوفير هذا النوع من التعليم بشكل رسمى ، ففى هذا نوع من المغالاة ، والحل الأمثل أن نعتبر التعليم الأساسى فرصة ذهبية لتحقيق « التعليم الذاتى » أى أن يصبح الأفراد قادرين على « تعليم الذات ونقد الذات وتقييم الذات والتطلع

---

(١٢) فؤاد أبو حطب ، اكتساب المهارات فى مرحلة التعليم الأساسى مرجع سابق ، ص ٥

المتحمس لتجديد الذات » ، وبالتعليم الذاتى يقتحم الإنسان المصرى آفاق المستقبل (١٣) .

د - التعليم الأساسى تعليم للإتقان :

لكى يكون التعليم الأساسى متسقاً مع نفسه ، فإن مهتمه يجب ألا تقتصر على التمييز بين التلاميذ فى القدرة أو المستوى ، وإنما يجب أن يهدف إلى أن يصل بمعظم التلاميذ إلى إتقان مايتعلمون . والحقيقة أن أكثر من ٩٠٪ من التلاميذ يمكنهم بالفعل إتقان ماتقدمه لهم المدرسة (١٤) . ومن هنا تصبح مهمة المدرسة أن تهيىء أفضل الظروف التى تساعدهم على الإتقان Mastery .

وإذا كانت بعض المجتمعات تستطيع أن تستخدم فقط جزءاً من ثروتها البشرية فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، بحيث تصبح السياسة التعليمية فى هذه المجتمعات تعتمد فى جوهرها على « انتقاء القدرات » بدلاً من « تنمية القدرات » ولكن هذه السياسة التعليمية لايمكن تطبيقها فى ظروف المجتمع المعاصرة ، فالغالبية العظمى من الدول اليوم تؤمن بحق كل مواطن فى التعليم ومن هنا توسعت فى تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية . ونضيف على ذلك بأن تعقد المهارات فى المجتمع المعاصر نتيجة للتطور العلمى والتكنولوجى الذى لم يسبق له مثيل ، أدى بدوره أيضاً إلى توسيع قاعدة التعليم وزيادة فرصه طولاً وعرضاً . ولم يعد السؤال فى معظم الحالات هو البحث عن « الأقلية » أو « الصفوة » التى يمكنها أن تنجح وإنما هو تحديد كيف يمكن أن نجعل نسباً أكبر من المتعلمين تستطيع أن « تتقن » بكفاية المعلومات والمهارات الحركية والعقلية والاتجاهات والميول والقيم التى تعد « أساسية » لتنميتهم ومعنى ذلك أن يصبح التعليم خبرة « إتقان » لمعظم التلاميذ وليس « خبرة نجاح » للأقلية ورسوب للأكثرية . ويتطلب هذا بالطبع تغييراً فى طرق

---

(١٣) عبد العزيز القوصى ، التعليم فى البلاد العربية ، نقد ذاتى (رد على تقرير إدجار فور) ، مجلة مستقبل التربية ، العدد ٥ ، لسنة ٢ ، ١٩٧٤ .

(١٤) فؤاد أبو حطب ، اكتساب المهارات فى مرحلة التعليم الأساسى ، مرجع سابق ، ص٧ .

وأساليب التدريس وإعداد المعلمين ونظام الإدارة التعليمية ، والإشراف الفنى والامتحانات ، كما يحتاج إلى جهد تربوى شاق وطويل الأمد فى إطار استراتيجية واضحة حتى لا نقع فى المأزق الخطير ، وهو أن يصبح التعلم للإتقان محض « ترفيع آلى » أو نجاح سهل ومضمون ، وهذا خطر نُنَبّه إليه ليوضع فى الحسبان أمام قادة التعليم والمسئولين عن التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية .

هـ - التعليم الأساسى تعليم للمهارات :

لقد وصف البعض التعليم الأساسى بأنه تعليم قبل مهنى Pre-vocational ، وتحددت له أهداف لعل أهمها : ممارسة مهارات يدوية ممتازة ومرتبطة بمهن معينة على أساس أن يكون ذلك بدرجة معقولة من الإتقان [١٥] . وتشير اهداف التعليم الأساسى إلى ممارسة مهارات « يدوية مختارة » وهكذا يدخل مبدأ الانتقاء فى برنامج التدريب على المهارات ، مادام من قبيل المستحيل تدريب التلاميذ على المهارات بالنسبة لأغلب المهن ، بل إن هذا ليس من أهداف مرحلة التعليم الأساسى ، فهى ليست مراكز للتدريب المهنى ، أو تحتوى على مدارس مهنية كاملة ، وإنما هى فى جوهرها مدرسة قبل مهنية لاتهدف إلى إكساب المهارات على مستوى « الاحتراف » الفعلى المباشر .

وبذلك نستطيع أن ندرك أن التعليم الأساسى بعيد كل البعد عن التعليم الحرفى ، فهو لايهدف بحال من الأحوال إلى تخريج عامل على درجة من المهارة ، وإنما هو تعليم عام تمتزج فيه النظرية بالتطبيق والعمل ، فيه قدر من الثقافة المهنية والعملية التى أصبحت عنصراً من العناصر الأساسية للتربية والتعليم فى عصر تسوده التكنولوجيا ويأخذ بأسبابها مجتمعنا الجديد ، وتتنوع هذه الدراسات العملية وفقاً لقدرات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم ، كما أنها تتكامل مع المواد الثقافية بحيث تكمل كل واحدة منها الأخرى ، وبحيث تخلق فى النهاية الفرد القادر على التجديد والابتكار وممارسة وإتقان بعض المهارات اليدوية والتطبيقية والمهنية .

---

(١٥) ديازينا ، و . ، ترجمة يوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسى فى سريلانكا ، مركز البحوث التربوية ، القاهرة ١٩٧٩ ، ص ١١ .

وعملية انتقاء المهارات مرتبطة فى جوهرها « بمهن معينة » وانتقاء المهن يتم بالطبع فى سياق اجتماعى واقتصادى وثقافى . وطبقاً للظروف الحالية للمجتمع المصرى ، نجد أن المهن الفنية العليا أخذ يقل بريقها إلى حد ما ولاندرى إذا كان هذا الاتجاه سوف يتزايد نتيجة لما أحرزته المهن اليدوية فى الوقت الحاضر من مكانة اقتصادية حتى يزداد بريق العمل اليدوى وتفقد مهنة « الياقات البيضاء » جاذبيتها التاريخية ، وبالتالى تفقد الشهادات الدراسية تلك المكانة الاجتماعية والاقتصادية التى أحرزتها منذ دخول التعليم الحديث مصر .

ويمثل اكتساب التلاميذ للمهارات مكاناً محورياً من أهداف التعليم الأساسى ، كما صاغها المسؤولون فى وزارة التربية والتعليم فى جمهورية مصر العربية ، ومن ذلك ماجاء فى ورقة تطوير التعليم من أن التعليم الأساسى يحسم العلاقة بين التعليم والعمل المنتج والارتباط بالبيئة وذلك من خلال الممارسات والتدريبات العملية والمهنية التى يتضمنها محتوى التعليم الأساسى ، على مدى خمس سنوات ، بدءاً من الصف الخامس حتى الصف التاسع .

ولعل تحليلنا السابق للسمات والخصائص التى يتميز بها التعليم الأساسى ساعدت على فهم وإدراك طبيعة هذا النوع من التعليم وفلسفته ومحتواه ، ولعل تناولنا لهذه السمات فى ضوء مايسعى هذا النوع من التعليم إلى تحقيقه من أهداف يمكن أن يقودنا إلى التعرف على فلسفة التعليم الأساسى ، وهذا بالطبع جهد كبير يتعدى طبيعة هذه الدراسة

وفى ضوء ذلك كله فإن تطبيق التعليم الأساسى فى مصر يعنى أمرين يمكن تلخيصهما فيما يلى :

١ - توفير الإمكانات التى تجعل من الممكن لكل طفل فى المرحلة العمرية مابين ٦ - ١٥ عاماً أن يجد مكاناً له فى مرحلة التعليم الأساسى .

٢ - توفير الإمكانات التى تجعل التعليم الذى تقدمه مرحلة التعليم الأساسى الإلزامى تعليماً وظيفياً يربط النظرية بالتطبيق ويتيح مجالاً للتعليم الذى يعد للعمل ويربط المواطن ربطاً وثيقاً بقضايا التنمية وحاجات البيئة . وهذا ماسوف نتناوله فى الفصل القادم .

الفصل الخامس

التعليم الأساسي وآفاق المستقبل

* مقـــدمـــة
* المقومات الأساسية لتطبيق التعليم الأساسى .

ا - توفير الإمكانات المادية .

١ - التخوف من المستقبل .

٢ - المبانى المدرسية والتجهيزات .

٣ - تمويل التعليم .

ب - توفير الإمكانات البشرية .

الفصل الخامس

التعليم الأساسي وآفاق المستقبل

مقدمة

إن تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، بحيث يصبح منسجماً مع خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية ومتمشياً مع أهدافها واستراتيجياتها ، هو أمر يتطلب توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لعملية التطوير والتحديث هذه ، حتى يصبح التعليم متمشياً مع آفاق التغير التى تصيب المجتمع العالمى بصفة عامة والمجتمع المصرى بصفة خاصة .

وبما أن آفاق التغير فى عالمنا المعاصر متعددة ، حيث تزداد معدلات التغير فى مختلف مناشط الحياة بدرجة كبيرة . ولعل أبرز آفاق هذا التغير التراكم الكبير فى المعارف والعلوم والارتباط العضوى بين تطور المعرفة ونتائج البحث العلمى ، ومن ثم نلحظ هذا التغير والتطور فى تكنولوجيا الانتاج والخدمات ، والتغيير فى بنية الهياكل الوظيفية وفى طبائع المهن والتنقل بينها ، وبما يتطلبه ذلك كله من تطور فى بنية التعليم ومحتواه ، ولا سبيل إلى ذلك إلا بكسر الطوق المضروب حول هيكل التعليم وتصميم نماذج وصيغ جديدة لبنيته تتسم بالمرونة وتتميز بالتكامل بينها .

صحيح أن النظام التعليمى بجمهورية مصر العربية دأب على تعويض قصوره عن مسايرة ركب التطور الاجتماعى والاقتصادى داخل المجتمع المصرى بصفة خاصة والمجتمع العالمى بصفة عامة – ببعض الإصلاحات والتجديدات الجزئية التى كان أهمها فيما يبدو تبنى بعض التقنيات الحديثة فى التدريس والتنظيم والإدارة وتغيير بعض البرامج والمناهج الدراسية ، غير أن ذلك بدا غير كاف من تمكين النظام التعليمى من تجاوز قصوره وتخلفه ليكون على مستوى العصر ومطالبه وتوقعاته بشأن المستقبل .

ومن أجل ذلك علت الصيحات مطالبة بضرورة التغيير الجذرى والتجديد الشامل للنظام التعليمى القائم واستبداله بنظام تعليمى جديد يتكافأ مع تحديات العصر والمجتمع ، ومن هنا كان الاتجاه نحو مدخل النظام التعليمى بغية إصلاحه ورفع كفاءته ويهمنا هنا أن نؤكد أن التجديد الشامل للنظام التعليمى ليس مجرد إصلاح مرحلى أو تغيير جزئى فى التعليم القائم ، بل إنه ثورة تربوية شاملة تقصد تغيير بل قلب ماهو قائم من نظم وتشكيلات تربوية كان محورها المدرسة وأساسها الفصل .

والتجديد التربوى يعنى اكتشاف بدائل جديدة لنظام التعليم القائم تكون أكثر كفاية وفاعلية فى حل مشكلاته وتلبية حاجات المجتمع الذى يوجد فيه والإسهام فى تطويره . والتجديد التربوى بهذا المعنى يعنى جانبين متصلين هما : عملية التجديد نفسها وماتتضمنه من شعور بالحاجة إليه ، والبحث عن بدائل أو حلول لما هو قائم ، واختيار أفضلها وتجربته على أرض الواقع ، وما يتبع ذلك من نشر وتعميم وتغذية راجعة . أما الجانب الآخر فهو نتائج التجديد الذى يتمثل فى البدائل الجديدة وثمرة تطبيقها فى النظام التعليمى .

ولعل من المسلم به أن أى رسم لتصور المستقبل لايقوم على أساس علمى لايعدو أن يكون مجرد خيالات وأمنيات لايمكن الاعتماد عليها فى وضع مخططات سليمة تتفق مع الواقع المنتظر ونقطة البدء فى الرؤية المستقبلية هى البحث عن مؤشرات الحاضر التى يمكن أن تؤثر فى صنع المستقبل . وبما أن المجتمع فى دأب مستمر لتطوير حياته فى مختلف الميادين ومن بينها تطوير نظامه التعليمى استجابة لملامح التغير الذى أخذت تنعكس آثارها على مجتمعنا المصرى فى بعض الآفاق ، فالسعى إلى تأصيل الديمقراطية ، والاتجاه الإيجابى نحو السلام العادل ، وتنظيم الاقتصاد القومى والخدمات على أساس من العلم والتخطيط الواعى والنظرة المستقبلية . وهذه الملامح وغيرها بدأت تأخذ مكانها فى مجتمعنا المصرى ونتوقع نموها ، وكل هذا يفرض نفسه على التعليم لتطوير بنيته ومحتواه .

ومن ذلك ندرك أن التعليم عملية صناعة المستقبل ، وأن النظام التعليمى

لاتصدق رؤيته وتقويمه وتوجيهه إلا فى ضوء سياقه الاجتماعى والاقتصادى وما يتضمنه من قوى واتجاهات وأهداف وقيم وإمكانات . ومن أجل هذا وجب علينا كمشتغلين فى حقل التربية ومسئولين عن تطوير التعليم وتحديثه وربطه بحاجات المجتمع للوصول إلى التقدم المأمول ، أن ندرس المستقبل أو نتابع دراساته وأن نتعرف على الإمكانات المختلفة التى تتطلبها عملية التطوير والتحديث داخل النظام التعليمى ، لكى يصبح التعليم أداة فعالة فى صنع المستقبل .

وفضلاً عن ذلك فإن الاستثمار فى التعليم هو استثمار طويل الأجل لايؤتى ثماره الفعالة إلا فى فترة طويلة من الزمن ، حيث أن المخرج الحالى للتعليم يعكس السياسات التربوية التى تقررت خلال السنوات العشرين الماضية . ومن هنا كان اهتمام رجال التخطيط التربوى بطرق وأساليب دراسة المستقبل ، أى استطلاعه والبحث فى احتمالاته المتوقعة والممكنة ، لأن دور هذه الأساليب فى ترشيد الإصلاح التربوى وتوجيه مساره ، من الأهمية بمكان .

وبالنسبة لمصر فإننا نلاحظ بشكل عام مجموعة من المشكلات والمتطلبات التى يجب أن تؤخذ فى الحسبان ، وأن يعد لها الإعداد الكافى عند دراسة مستقبل التعليم الأساسى لصلتها الوثيقة باتجاهات الإصلاح والتخطيط مستقبلاً له . ولسنا بحاجة أن نؤكد هنا أن هذه المشكلات والمتطلبات تحتاج إلى حلول علمية وجذرية لهاإذا أريد للتعليم الأساسى أن يقوم بدوره فى صناعة المستقبل على أرض الوطن . ومن المعلوم أيضاً أن حل هذه المشكلات وتوفير تلك المتطلبات لن يتم إذا لم نخطط من الآن لتحقيقها . وعلى أية حال فإن حل هذه المشكلات وتوفير تلك المتطلبات يتضمن العديد من الخطوات ولعل من أهمها :

١ - رسم صورة واضحة للمستقبل تتضمن مستوى الطموح العام للمجتمع كما تتضمن المشكلات المتوقع مواجهتها .
٢ - رسم استراتيجية للتحرك نحو هذا المستقبل .
٣ - تحديد نقاط البدء فى هذا التحرك فى ضوء إمكانات الحاضر ومتطلبات المستقبل .

المقومات الأساسية لتطبيق نظام التعليم الأساسى .

نقصد بالمقومات الأساسية لتطبيق التعليم الأساسى تلك العناصر التى يحدد درجة توافرها درجة فاعلية البرامج الجديدة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة . وأيا ماكان نوع التطوير والتحديث فى مجال التعليم فإن هناك مقومات أساسية ينبغى أن تؤخذ فى الاعتبار عند إحداث التطوير أو التجديد ، ويحدد فيليب كومبس Philip H. Coombs هذه المقومات فيمايلى[1] :

أولاً : لما كان تطوير التعليم يتطلب إمكانات وتسهيلات معينة فإن الحكمة تقتضى دراسته وحصر وتوفير هذه الإمكانات والتسهيلات قبل الشروع فى تبنى النظام الجديد .

ثانيا : لما كان المعلمون وأعضاء الأجهزة الإدارية داخل النظام التعليمى هم العنصر الفيصل فى إنجاح أى خطة للتطوير أو التحديث ، فإن المنطق يتطلب من القيادات التعليمية العمل الجدى لضمان رضا وقبول المعلمين وغيرهم من العاملين ، وكسب تأييدهم وتعاونهم من أجل إرساء قواعد التطوير والتحديث المرغوبة .

ثالثا : لما كان التلاميذ والطلاب هم الهدف من أى تطوير أو تجديد فى مجال التعليم ، فإن الحكمة تتطلب العمل على تفادى الإضرار بهم أو بفئات منهم لاتستطيع الدراسة والتحصيل فى ظل التعديلات المقترحة .

أما إيدجارفور Edgar Faure فيرى أن النظرة الشاملة إلى النظام التعليمى ينبغى أن تكون هى الأساس فى وضع الاستراتيجيات التربوية ، وألا ينسى المسئولون أن الأنظمة التربوية لاتصلح إلا إذا كانت قادرة على تلبية إحتياجات المجتمع المتطورة باستمرار . فلم يعد من الممكن اليوم تطبيق الإصلاحات التربوية بطريقة مجزأة ولم يعد من الممكن التغافل عن الأهداف والطرائق التربوية الشاملة ، فلابد لمن يريد أن يغير الأجزاء ، أن تكون لديه فكرة واضحة عن الكل .

---

(1) Coombs, Philip H., The World Educational Crisis, op. cit, p. 65 .

ويؤكد إيدجارفور على « إن الاستراتيجيات التربوية الشاملة ، سواء أكان الهدف من وصفها وتطبيقها هو الإصلاح أم التجديد فإنها تتطلب تعبئة العقول والعزائم والجهود تعبئة شاملة ، ومما يزيدنا إيماناً لهذه الحقيقة ، ماقيل من أن « الإنسان لايرضى بالتغيير إلا إذا أتيح له أن يساهم فيه مساهمة فعاله[٢] . ومن هنا فإن التجديد والإصلاح داخل النظم التعليمية لايكون بإصدار القرارات والقوانين ، بل مشاركة الجموع الغفيرة المشاركة فى هذه العملية ، بحيث يجتمع للتشاور والحوار كل من له علاقة بمصير التعليم ، كالتلاميذ وأولياء أمورهم والمعلمين ورجال الإدارة التعليمية .

ويلخص إيدجار فور رأيه بالقول بأن النجاح والفشل فى التطبيق العملى للإصلاحات التربوية يتعلقان بمدى التشجيع من القمة وإلى أى درجة يكون هناك مشاركة من القاعدة . حيث أن التشجيع من القمة يساعد على تهيئة الجو المناسب للتغيير الجذرى حتى ولو كانت التدابير الأولى للإصلاح غير كافية فى حد ذاتها . بل إن دور القمة (قادة التعليم) هو توفير الوسائل الكفيلة بتدعيم الحركة الإبداعية ، وتوعية الناس عن طريق القيام بحملات إعلامية لشرح المقصود بالإصلاح . حيث أن التجارب تبرهن على أن الإصلاح والتجديد فى مجال التعليم عندما لايكون له فاعلية ، أو عندما يؤدى إلى ضياع كبير فى الجهود والإمكانات ، فإن السبب فى ذلك يرجع فى أغلب الأحيان إلى عدم التفاهم وقلة التنسيق بين التعليمات الواردة من القمة ، والمبادرات الآتية من القاعدة[٣] . ويصدق هذا الكلام على العاملين فى حقل التعليم من معلمين وإداريين فإذا لم يكن لهم رأى فى عملية التجديد والتطوير فإنهم يحسون أن هناك شيئاً من الاستبداد . بالرأى القائم على عدم الثقة فيهم وفى قدراتهم . والحقيقة أن المعلمين والإداريين لايعارضون الإصلاحات فى حد ذاتها بقدر مايعارضون الطريقة التى تعرض بها عليهم ، أو على

---

(2) Faure, Edgar & others, **Learning to Be. The World of Education, and Tomorrow**, Unesco, Paris, 1972.

(3) *Ibid.*

الاصح تفرض بها عليهم . ومن هنا ندرك أيضاً أهمية مشاركة جميع العاملين فى حقل التعليم وكذلك كل المهتمين بالنظام التربوى داخل المجتمع فى أى مشروع يرمى إلى الإصلاح التربوى .

أما أندرو تايلور A. Taylor فيرى أن التجديد والتطوير فى مجال التعليم أصبح ضرورة ملحة بسبب ما حدث من تغير فى البنيات الاجتماعية والاقتصادية ، وبسبب الثورة العملية والتكنولوجية ، بالإضافة إلى زيادة الوعى بين الأمم والشعوب ، كل هذا جعل التربية اليوم تتخذ أبعاداً جديده وتتخطى ميدانها التقليدى ، وهى أبعاد لابد من أخذها بعين الاعتبار فى وضع السياسة أو الخطة التربوية ، وفى إعداد الإطارات اللازمة لعملية التجديد والتطوير داخل النظم التعليمية .

وعلى أيه حال فإن تايلور يحدد المقومات الأساسية لنجاح عملية التجديد والتطوير فى مجال التعليم بالعناصر التالية (٤) :

أولاً : الدافعية Motivation ، والمقصود بالدافعية هنا هى شدة الرغبة فى تنفيذ سياسة معينة أو أى عملية تطوير أو تعديل داخل النظام التعليمى ، ولعامل الدافعية أهمية كبيرة على المستويات المختلفة التالية :

ا : على مستوى القطاع التوجيهى فى النظام التربوى – الوزراء وكلاء الوزارة ، المديرون ، الموجهون – فإن انخفاض مستوى الدافعية لديهم يؤدى إلى درجة ضعيفة من الاستعدادات بالموارد والإمكانات ، ويؤدى إلى عدم وجود الرغبة لتشجيع الآخرين ليساهموا فى العمل ، كما يؤدى إلى درجة ضعيفة من تسهيلات المتابعة

---

(4) Taylor, Andrew, «**Education Systems : Basic Operations,**» A lecture given to the Postgraduate Students at the Department of Education, University College, Cardiff, U.K. October, 1975.

عند تقديم إصلاح أو تجديد معين . ومعنى ذلك أنه بدون وجود تأييد قوى مدعم من القطاع التوجيهى داخل النظام التعليمى ، وبدون تفهم منهم لأهداف التجديد والتطوير وبدون رغبة فى مواجهة نتائج البرامج المستحدثة وذلك من جانب أولئك المسئولين ، فإن فرصة نجاح أى تجديد أو تطوير ستكون قليلة .

ب - على مستوى مخططى البرامج الجديدة ، فإن هؤلاء يجب أن يدركوا بأن الدافعية تعزز بالنجاح . ونتيجة لذلك فإنه يجب عند التخطيط للبرامج التربوية المستحدثة ، نتيجة للتطوير والتحديث داخل النظام التعليمى ، فإنه يجب التأكيد على أهمية عنصر الملاءمة وتوفر كافة الإمكانات ، حتى نضمن أقصى درجة من النجاح لهذه البرامج .

حـ - وعلى المستوى الإجرائى داخل المدارس فإن لعامل الدافعية أهمية كبيرة ، حيث أن درجة واقعية مديرى المدارس والمعلمين وكافة العاملين بالمدرسة سوف تحدد درجة نجاح أى برنامج جديد .

ثانيا : التمويل Finance

لما كان التطوير والتحديث داخل النظم التعليمية يتطلب إمكانات مادية ، فإنه من الضرورى حصر وتوفير هذه الإمكانات ، ولايعنى ذلك أن نهتم فقط بالحصول على التمويل اللازم لبدء المشروع وإنما يجب أن نهتم أيضاً بالتمويل اللازم لاستمرارية العمل فى المشروع . حيث أن عملية التطوير والتجديد داخل النظام التعليمى ليست بمثابة موضة تستغرق فترة زمنية قصيرة ثم تنتهى ، وإنما يجب أن تستمر عملية التطوير بنفس القوة والحماس التى بدأت به حتى نجنى ثمارها . لذا فإن أى برنامج جديد يجب أن يعد على قدر الأموال التى يمكن توفيرها لهذا المشروع .

وتأتى الحاجة إلى التمويل المالى لعملية التطوير والتحديث للنظم التعليمية ، حيث أن علمية التمويل تؤثر على الاستعدادات اللازمة للبدء فى البرامج الجديدة والاستمرار فيها ، وفى عملية الحصول على القوى البشرية اللازمة من حيث العدد

والكفاءة ، وأيضاً فى علمية توفير المبانى المدرسية اللازمة وإمدادها بالتجهيزات والوسائل التعليمية ، هذا بالإضافة إلى توفير الخدمات الصحية والغذائية والخدمات الاجتماعية للتلاميذ والطلاب وإلى غير ذلك من متطلبات .

ثالثا : القوى البشرية Manpower

لما كان المعلمون وأعضاء الأجهزة الفنية والإدارية بالنسبة للنظام التعليمى هو العنصر الفيصل فى إنجاح أى خطة للتطوير أو التجديد ، ولذلك فإن المنطق يتطلب من القيادات التعليمية العمل الجدى على توفير القوى البشرية ذات الكفاءة المطلوبة ليس هذا فحسب ولكن لابد من ضمان رضا وقبول المعلمين وغيرهم من العاملين وكسب تأييدهم وتعاونهم من أجل إرساء قواعد التجديد والتطوير المطلوب ويوضح تايلور أهمية توفر القوى البشرية بقوله :[٥] .

أ – يحدد المستوى العام للإعداد العلمى والمهنى للعاملين فى حقل التربية درجة حنكة البرامج الجديدة وأنواع الإجراءات التدريسية التى يمكن تقديمها ومقدار التوجيه المطلوب من المعلمين .

ب – يؤثر مدى توافر القوى البشرية ذات الكفاءة العالية على مدى سرعة تنفيذ المخططات الجديدة .

حـ – تحدد درجة توافر العاملين المؤهلين والقادرين على إدارة برامج التدريب طبيعة ونوع التدريب ، وتركيب كادرات التدريب ، بل ومكان إجراء التدريب .

وعلى أية حال فإنه نظراً لأن القوى البشرية اللازمة لتجديد وتطوير التعليم كثيرة ومتعددة فإن الأدوار المتوقعة منها تكون مختلفة أيضاً ، وكذلك المهارات المطلوب توافرها فيهم . ومن أهم هذه المهارات :

---

(5) Taylor, Andrew, The Re-Education of Teachers for Innovation, A lecture delivered to the Postgraduate Students at the Department of Education, University College, Cardiff, U.K., 1976.

أ - وجود قدر أساسى من فهم المحتوى التربوى .
ب - مهارات فى تخطيط وتجريب وتقويم البرامج الجديدة .
حـ - مهارات فى العمل الجماعى .

وعلى ذلك فإن الأخذ بصيغة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، على أنها عنصر من عناصر التطوير والتجديد داخل النظام التعليمى المصرى ، فإن الأخذ بهذه الصيغة يتطلب توفير بعض المتطلبات والامكانات طبقاً لوجهات النظر التى عرضناها لكل من فيليب كومبس وإيدجارفور وكذلك أندرو تايلور وهذه المتطلبات يمكن إيجازها فيمايلى :

١ - شدة الرغبة فى تنفيذ البرامج الجديدة بدءاً من المستوى القيادى للتعليم وانتهاء بالمستوى الإجرائى داخل المدرسة وكذلك من جانب كل المهتمين بالنظام التربوى داخل قطاعات المجتمع المختلفة .

٢ - توفير الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق البرامج الجديدة . من حيث توفير المبانى والتجهيزات ، والمعلمين وغير ذلك من المتطلبات التى ترفع من كفاءة العملية التعليمية داخل مدارس مرحلة التعليم الأساسى .

٣ - توفير الإمكانات البشرية ، حيث أن القوى البشرية هى العنصر الفيصل فى إنجاح أى خطة للتطوير أو التجديد داخل النظام التعليمى ، بشرط أن تكون هذه القوى البشرية على درجة كبيرة من الأعداد العلمى والمهنى .

وبالنسبة للنقطة الأولى فأعتقد أنه لايختلف اثنان فى مصر الآن على أن وزارة التربية والتعليم ، وجميع العاملين بها على جميع المستويات يؤمنون بأهمية نجاح تطبيق نظام التعليم الأساسى فى مصر لإيمانهم العميق بضرورة مد سنوات الإلزام إلى تسع سنوات بدلاً من ست سنوات لأبناء الشعب المصرى جميعاً وإيمانهم أيضاً بضرورة أن يكون التعليم داخل هذه المرحلة تعليماً وظيفياً يربط النظر بالتطبيق ويتيح مجالاً للتعليم الذى يعد للعمل ويربط المواطن المصرى ربطاً وثيقاً بقضايا التنمية وحاجات البيئة . ويمكن أيضاً القول بأن كل المهتمين بشئون التعليم داخل

المجتمع من آباء ومؤسسات اجتماعية واقتصادية وغيرها يهمها إيضاً تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تطبيق نظام التعليم الأساسى . وعلى ذلك يمكن القول بأن هناك دافعية قوية نحو إنجاح هذا التطوير والتحديث داخل النظام التعليمى من كل المستويات . ولكن المشكلة فى مصر ليست الدافعية ولاشدة الإيمان بضرورة تطوير وتحديث التعليم ولكن المشكلة تتمثل فى توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنجاح عملية التطوير ومن هنا سنلقى الضوء على هـذين العنصرين .

توفير الإمكانات المادية :

ليس خافياً أن بلوغ الأهداف المنشودة من وراء الاتجاه إلى تطبيق نظام التعليم الأساسى فى مصر فى حاجة إلى توفير الإمكانات المادية اللازمة حيث أن تطبيق نظام التعليم الأساسى معناه كما سبق أن ذكرنا أن يمتد الإلزام فى مصر إلى سن الخامسة عشرة لكل أطفال مصر لافرق بين بيئة ريفية وبيئة حضرية ولافرق بين البنين والبنات فالكل سواء ، بل إن فلسفة التعليم الأساسى تهتم بأبناء البيئات المحرومة وتمدهم بالرعاية الصحية والاجتماعية الضرورية لهم حتى تسوى المدرسة بين طبقات الشعب المختلفة فى الاستفادة من فرص التعليم المتاحة داخل المجتمع تحقيقاً للإيمان المتزايد بديمقراطية التعليم .

وتطبيق التعليم الأساسى معناه أيضاً أن تصبح أهداف مرحلة التعليم الأساسى هى تزويد التلاميذ بالحد الأدنى الضرورى من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة للمواطنة والتى سوف يحتاج إليها كل صغير فى مجتمعه قبل أن يتحمل مسئولياته الكاملة فى مرحلة النضج والرشد ، بحيث يتمكن عن وعى من الإسهام البناء فى تنمية مجتمعه بدءاً من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه ، وبحيث يتم طبع شخصيته بمواصفات أساسية يتسم بها سلوكه أهمها الإيجابية والواقعية والابتكارية والتعاونية ، ونخلص من ذلك أن مد الإلزام إلى تسع سنوات وتغيير أهدافه عما سبق يتطلب المزيد من الإمكانات المادية .

١ - التخوف من المستقبل :

وفيما يختص بتطبيق هذا الإصلاح داخل النظام التعليمى المصرى ، فإن

هناك صعوبات كثيرة تواجة مد الإلزام حتى سن الخامسة عشرة ، وهى صعوبات على درجة كبيرة من الخطورة جعل بعض رجال التربية المتخصصين يتشككون كثيراً فى إمكان تحقيق هذا الأمل أو هذه السياسة التى التزمت بها الدولة (٦) ، ونص عليها القانون الجديد للتعليم العام فى مصر رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ . فمن المعلوم أنه برغم الجهود المضنية التى بذلتها وزارة التربية والتعليم لتعميم التعليم الابتدائى فإن نسبة المقبولين بالصف الأول الابتدائى تصل فقط إلى حوالى ٨٧٪ فقط ممن هم بين سن الثامنة والسادسة ، ونحو ٧٥٪ فى الشريحة العمرية من ٦ - ١٢ سنة .

ولاشك أن الالتزام بمد فترة الإلزام حتى سن الخامسة عشرة ، وبالتالى إلغاء الشهادة الابتدائية سوف يزيد من التدفق الطلابى على المدرسة الإعدادية أو السنوات الثلاث الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسى (الصف السابع ، والثامن ، والتاسع) . ولقد قدر المجلس القومى للتعليم عدد الأطفال فى مصر بين السادسة والخامسة عشرة عام ١٩٧٩/٧٨ بحوالى ٩,٢٥٠,٠٠٠ طفل ، كان يوجد منهم فقط حوالى ٥,٧٥٠,٠٠٠ طفل فى المدارس الابتدائية والإعدادية ، وأن عدد الأطفال فى هذا السن وفقاً للتقديرات المبدئية لأجهزة الإحصاء حوالى ١٢,٥ مليون طفل عام ١٩٨٠ يرتفع إلى حوالى ١٦ مليون طفل عام ٢٠٠٠ (٧) ، فهل ستفاجأ وزارة التربية والتعليم بهذه الأعداد كما فوجئت من قبل بالأعداد الحالية ؟ أم ستستعد لها من الآن أم ماذا ؟

---

(٦) انظر كلا من :

(ا) محمد سيف الدين فهمى ، **متطلبات تطبيق التعليم الأساسى فى مصر** ، بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية - جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

(ب) سعد مرسى أحمد ، **مفهوم التعليم الأساسى** ، بحث قدم إلى مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية - جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

(٧) محمد سيف الدين فهمى ، متطلبات تطبيق نظام التعليم الأساسى ، مرجع سابق ، ص ٥ .

وتأكيداً لما سبق يقول الدكتور سعد مرسى أحمد « إن الأعباء الملقاة على وزارة التربية والتعليم ضخمة والمطلوب كثير والموجود غير كاف ، والحاجة ملحة والإمكانات محدودة والمطالب تزداد ، وليس أمامنا أمل كبير فى إنجازات ضخمة يتطلبها تطور المجتمع[(٨)] » .

ثم يستمر معبراً عن تخوفه من المستقبل ، من أجل بذل مزيد من الجهد من جانب المسئولين بوزارة التربية والتعليم وكل الفئات المهتمة بشئون التعليم بالعمل على توفير الإمكانات الضرورية واللازمة حتى تنجح سياسة الإصلاح وتحقق الأهداف المنشودة من تطبيق مرحلة التعليم الأساسى فيقول :

« وإذا كان هذا هو حقيقة الوضع الراهن كما تنبئنا به الأرقام السابق عرضها ، فإن عشرات التساؤلات تقفز متحدية إجابات عنها . وعلى سبيل المثال : هل تستوعب المدارس الابتدائية الآن كل الأطفال فى المرحلة العمرية من ٦ - ١٢ سنة ؟ والإجابة بالطبع مؤسفة ، فلا الإمكانات المادية والبشرية قادرة على استيعاب هذه الأعداد من الأطفال فى المرحلة الابتدائية الموجودة وأقول مجرد التواجد ، أما ما يدور داخل غالبية هذه المدارس فالحديث عنه يثير الشجن » [(٩)] .

٢ - المبانى المدرسية والتجهيزات :

إن توفير المبانى المدرسية الكافية لاستيعاب جميع الأطفال الذين هم فى سن الإلزام أمر ضرورى للنظام التعليمى حيث أن المبنى المدرسى من العناصر الأساسية لمدخلات النظام التعليمى بوصفه الوعاء الذى تتم فيه العملية التعليمية . ومن هنا لايمكن الاستغناء عن توفيره بالقدر الكافى بالنسبة لجموع التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى . ولابد أيضاً أن تتوافر فى المبنى المدرسى المواصفات الملائمة والمرافق اللازمة لممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية سواء كان ذلك داخل حجرات

---

(٨) سعد مرسى أحمد ، مفهوم التعليم الأساسى ، مرجع سابق ، ص ٩ .
(٩) نفس المصدر .

الدراسة أو خارجها طبقاً للأهداف الموضوعة لمرحلة التعليم الأساسى .

وفى المرحلة الابتدائية نجد أن المبانى المدرسية تعانى من عجز شديد جعل كثافة الفصل فى بعضها يصل إلى حوالى ستين طفلاً فى الفصل الواحد وأن بعض المدارس تعمل فترتين أو أكثر فى بعض الأحيان بل أن غالبية المدارس قد حرم من المقومات الأساسية لتقديم تعليم جيد . وبالنسبة لمبانى مدارس المرحلة الإعدادية فالوضع ليس أفضل بكثير بل إنها ليست على مستوى جيد من الكفاية .

ولقد قامت شعبة التعليم بالمجلس القومى للتعليم ، من خلال لجنة فرعية منبثقة عنها بإجراء دراسة للتعرف على احتياجات وزارة التربية والتعليم من المبانى المدرسية اللازمة للاستيعاب بنسبة ٩٥٪ فى مرحلة التعليم الأساسى بحوالى ١٦ ألف مدرسة حتى عام ٢٠٠٠ . وبيان هذه المدارس كما يلى : ٩٨٧ مبنى مدرسياً للإحلال بدلاً من المبانى المدرسية الآيلة للسقوط ، ٤٤٤٩ مبنى لإلغاء نظام الفترتين بالتدريج و ٢٩٩٨ مدرسة لتنفيذ خطة الاستيعاب ومن الإلزام إلى تسع سنوات بدلاً من ست سنوات . وبناء ١٤ ألف فصل جديد فى داخل المدارس الحالية لنفس الغرض . بالأضافة إلى ٣٣٥٣ مبنى تحتاج إلى ترميمات عاجلة و ٢١٨٥ مبنى تحتاج إلى مرافق صحية و ٢٩٩٨ مبنى تحتاج إلى الماء الجارى و ٥٠٤٧ مبنى تحتاج إلى توصيلها بالكهرباء[١٠] .

وبالنسبة لتقديرات التكلفة الإجمالية لهذه المبانى المدرسية فقد قدرت بحوالى ٣١٠٩ ملايين جنيه بما فيها ثمن الأراضى التى ستقام عليها المدارس ، مع الأخذ فى الاعتبار أيضاً زيادة الأسعار والمتغيرات التى يمكن أن تطرأ على الموقف خلال سنوات إنشاء هذه المدارس والتى قدرت بحوالى ١٥ عاماً . وبفرض صدق هذه التقديرات فليس من المعروف تماماً لأى مدى سوف تؤثر قوى التضخم على حجم هذه التقديرات ، ومن المعروف أن التضخم يسير بمعدلات مرتفعة جداً

---

(١٠) جمهورية مصر العربية ، جريدة الأهرام ، العلم ... مثل رغيف العيش تماماً ، القاهرة ، ١٧ / ١١ / ١٩٨٢ ، ص ٣ .

تصل إلى حوالى ٢٠٪ فى بعض السنوات ، كما أنه ليس من المعلوم تماماً ما إذا كانت المؤسسات فى قطاع البناء والتشييد قادرة على توفير الإمكانات لبناء هذا العدد من المدارس خلال المدة المطلوبة . والأهم من ذلك هو هل سيتوفر لوزارة التربية والتعليم هذا القدر من المال الذى يمكن أن ترصده للمبانى المدرسية فقط ؟ .

٣ - تمويل التعليم .

إن عدم قدرة المجتمع على توفير الموارد المالية اللازمة لإدارة وتمويل التعليم ، تؤدى بالضرورة إلى خلق كثير من المشكلات لنظامها التعليمى . ويمكن أن نتساءل هل توفير الإمكانات المالية أو عجز هذه الإمكانات هو المصدر الوحيد للأزمات التى عاشها النظام التعليمى فى جمهورية مصر العربية ؟ وللإجابة على هذا السؤال يجب أن نؤكد أن التمويل المالى ليس وحده وراء هذه المشكلات والأزمات ، حيث أن هناك عوامل أخرى وراء ذلك ، وبالرغم من هذا نستطيع أن نقرر أن عجز الإمكانات المالية يقع عند جذور معظم المشكلات والأزمات التى يعيشها النظام التعليمى ، فالإمكانات المالية من أهم مدخلات النظام التعليمى بل هى العمود الفقرى للنظام التعليمى إذا استقام استقامت معه المدخلات الأخرى ، ويمكن أن نشبه الموارد المالية المناسبة للنظام التعليمى بالقلب القوى القادر على ضخ المال اللازم لعناصر المدخلات الأخرى داخل النظام التعليمى ، ومن هنا فالموارد المالية تؤثر على جميع مدخلات النظام التعليمى الأخرى . فالنظام التعليمى يحتاج باستمرار إلى ميزانيات متزايدة لتوفير المبانى المدرسية الجديدة وتجهيزها بما يتناسب من حيث العدد والكفاءة مع تدفق الطلاب داخل النظام التعليمى ،ومع نوع البرامج المستحدثة . وتؤثر الإمكانات المالية أيضاً على توفير المعلمين ، وعلى مستوى إعدادهم ، ومستوى كفاءتهم بل ومستوى رضاهم عن العمل ، إلى غير ذلك من عناصر المدخلات الأخرى للنظام التعليمى .

والسؤال هنا هو هل يمكن أن نفصل الموارد المالية المتاحة للنظام التعليمى ، عن الموارد المالية المتاحة للعوامل الأخرى داخل المجتمع . فالتعليم عامل واحد من عوامل التنمية – وإن كان أهم هذه العوامل – داخل المجتمع . والاقتصاد القومى

بالطبع – فى دولة مثل جمهورية مصر العربية – له قدرته المحدودة على توفير الإمكانات المالية اللازمة للمناشط المختلفة للتنمية داخل المجتمع . ونجد نتيجة لذلك أن مايخصص للتعليم يواجه بمنافسة حادة وشديدة من القطاعات الأخرى للتنمية داخل المجتمع ، مثل الزراعة والصناعة والخدمات وغير ذلك . وتؤدى عملية المنافسة والصراع هذه على الموارد المالية بين القطاعات المختلفة داخل المجتمع إلى مايسمى بالأولويات ، ونتيجة لذلك الأمر فيجب على رجال التعليم أن يكونوا على وعى وإدراك ومعرفة ليس فقط بالميدان التربوى ولكن أيضاً بلغة رجال الاقتصاد ، ليتمكنوا من الدفاع عما يقترحونه كل عام من ميزانيات للتعليم من الميزانية العامة للدولة.

وتقاس أهمية الإنفاق على التعليم فى أى مجتمع من المجتمعات بنسبتها إلى الميزانية العامة أو إلى الدخل القومى . وبالنظر إلى الإنفاق على التعليم من الزاوية الأولى نجد أن نسبته إلى الميزانية العامة للدولة فى ازدياد ملحوظ فى السنوات الأخيرة . ويوضح الجدول رقم ٣ تطور الإنفاق على التعليم العام فى جمهورية مصر العربية منذ العام الدراسى ٥٢ – ١٩٥٣ إلى العام الدراسى ٧٧ – ١٩٧٨

جدول رقم ٣ (١١)

تطور الإنفاق على التعليم العام فى مصر منذ العام الدراسى ٥٢ – ١٩٥٣ حتى العام الدراسى ٧٧ – ١٩٧٨ ونسبته إلى الميزانية العامة للدولة

العام الدراسى	ميزانية التعليم العام	نسبتها إلى الميزانية العامة للدولة
٥٢ – ١٩٥٣	٢٥,٢١٨,٠٠٠	٪١٢,٢٤
٦٠ – ١٩٦١	٥٧,٨٨١,٠٢٦	٪١٦,٠٠
٦٩ – ١٩٧٠	١٠٤,٠٧٨,١١٠	٪١٣,٣١
٧١ – ١٩٧٢	١٠٤,٤٠٦,٠٠٠	٪١٣,٦٠
٧٧ – ١٩٧٨	٢٣٠,٠٠٠,٠٠٠	٪١٤,٠٠

(11) A.R.E., **Education and the Development of the Egyptian Society**, Ministry of Information Press, Cairo, 1978, P.8.

من الجدول السابق يتضح أن ميزانية التعليم العام فى مصر قد ارتفعت حوالى عشر مرات تقريباً فى المدة من العام الدراسى ٥٢ – ١٩٥٣ إلى العام الدراسى ٧٧ – ١٩٧٨ ، حيث كانت ميزانية التعليم العام حوالى ٢٥,٢١٨,٠٠٠ جنيه ووصلت إلى حوالى ٢٣٠,٠٠٠,٠٠٠ . وبالنسبة للنسبة المئوية لميزانية التعليم العام كانت حوالى ١٢٪ من الميزانية العامة للدولة وصلت إلى ١٤٪ فى العام الدراسى ٧٧ – ١٩٧٨ . وفى آخر تقرير عن ميزانية التعليم فى مصر تقول الإحصائيات أنه فى العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ وصل مجموع ما أنفق على التعليم فى مصر – ليس فقط ميزانية التعليم العام كما فى الجدول – وصلت إلى ٤٥٠ مليون جنيه ونسبة ذلك من إجمالى الموازنة العامة للدولة ١٨,٤٪ ، ومن إجمالى الناتج القومى المصرى حوالى ٥٪ سنوياً[١٢] .

ويرى الاقتصاديون المهتمون بالتعليم أن نسبة الإنفاق على التعليم إلى الموازنة العامة ليست سوى مقياس تقريبى . ولذلك يرون أن المقياس الأفضل هو نسبة ماينفق على التعليم إلى الدخل القومى . ومن هذه الزاوية نجد أن نسبة هذا الإنفاق إلى الدخل القومى على المستوى العالمى أصبحت تتراوح بين ٣,٥ ، ٦٪ سنوياً[١٣] . وعلى أيه حال فإن هذه النسبة فى مصر تعتبر معقولة حيث أنها حوالى ٥٪ سنوياً . ولكن يجب أن نؤكد أن هذه النسبة ليست مناسبة فى ظل الظروف الجديدة التى يعيشها النظام التعليمى المصرى فى اتجاهه نحو التطوير والتحديث .

ولتحليل الإنفاق فى مجال التعليم عدة فوائد واستخدامات ، بعضها يفيد الباحث التربوى والباحث الاقتصادى ، وبعضها لايستغنى عنه واضعو السياسات التربوية والمخططون للعملية التعليمية فى المجتمع . ومن الأمثلة الواضحة لكل هذا أن

---

(١٢) جمهوية مصر العربية ، جريدة الجمهورية ، **مجانية التعليم للمناقشة** ، القاهرة ، العدد الصادر فى ١٩/ ٨/ ١٩٨٢ ، ص ٩ .

(١٣) صلاح الدين جوهر ، **المدخل فى إدارة وتنظيم التعليم** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٤ ، ص ٢٤٠ .

تحليل النفقات فى التعليم يستخدم فى حساب تكلفة التلميذ وتكلفة الفصل وتكلفة المرحلة التعليمية ، وكل هذا يعتبر نقطة انطلاق فى تصميم الجانب المالى للخطط التعليمية التى تتمشى مع عملية التطوير والتحديث داخل النظام التعليمى .

ويفيد تحليل الإنفاق فى مجال التعليم فى كشف الثغرات ونواحى القوة أو الضعف فى السياسات التعليمية ، كما أنه يسهل دراسة الأهمية النسبية لعناصر التكلفة ، وبالتالى فإنه يوجه اهتمامات البحوث التربوية والاقتصادية والإدارية نحو ما يجب عمله واتخاذه من إجراءات . ويفيد تحليل الإنفاق فى المدى الطويل فى التنبؤ بالمؤثرات التى ينبغى أخذها فى الاعتبار عند وضع السياسات المستقبلية وعند تقديم أى إصلاح أو تجديد فى النظم التعليمية وعند رسم الخطط التعليمية المحققة لأهداف هذا الإصلاح .

وعند القيام بتحليل الإنفاق على التعليم ، ينبغى أن نميز بين مجموعتين من العوامل التى تؤثر على حجم هذا الإنفاق . أولها هى مجموعة العوامل الخارجية التى لادخل للمؤسسة التعليمية فيها . وتشمل هذه المجموعة على المستوى العام للدخل القومى ، ومستوى نفقات المعيشة الذى يدخل فى تحديدها أسعار السلع ، والخدمات المختلفة ، ومستوى التكنولوجيا العام فى المجتمع الذى تؤثر بدورها على مستوى تكنولوجيا التعليم وبالتالى لها أثر على نفقات التعليم ، والتوزيع العمرى للسكان بين فئات العمر المختلفة . أما المجموعة الثانية من العوامل فإنها مجموعة العوامل الداخلية التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمؤسسات التعليمية ، ومن هذه العوامل العديدة مستوى أجور العاملين بالمؤسسات التعليمية ، والتوزيع العمرى لهيئات التدريس الذى يؤثر فى مستوى الأجور ، ومستوى التكنولوجيا التعليمية ، ونصاب المدرس من ساعات التدريس ، وحجم الفاقد التعليمى الذى يرجع فى أغلبه إلى عاملى الرسوب والتسرب وهما من المشكلات التى تعانى منها النظم التعليمية فى الدول النامية ، هذا بالإضافة إلى عدة عوامل إدارية وتنظيمية أخرى ترتبط بأسلوب استغلال الموارد المادية والبشرية المتاحة للنظام التعليمى . وعلى أية حال فإن التعرف على هاتين المجموعتين من العوامل وأثر كل منهما فى الإنفاق على التعليم يفيد واضعى السياسية التعليمية والمخططين لها ، ولما كان بعض هذه العوامل يمكن التحكم فيه والبعض الآخر لايمكن التحكم فيه فإنه يتعين على قادة

التعليم أن تأخذ هذه العوامل فى الحسبان عند محاولة تقديم أى تطوير أو تحديث فى النظام التعليمى .

وينبغى أن نميز بين نوعين رئيسيين من التكاليف الخاصة بالخدمة التعليمية وهما : تكاليف الخدمة التعليمية المباشرة وتكاليف الخدمات المساعدة ، مثل تكاليف النقل والإسكان والتغذية ، والخدمات الصحية والخدمات التى تقدم للتلاميذ والطلاب . ويمكن أيضاً النظر إلى تكاليف الخدمة التعليمية من زوايا أخرى أهمها أجل عنصر التكلفة ، وعلاقة عنصر التكلفة بوحدة قياس الخدمة ، وإذا نظرنا إلى تكاليف الخدمة التعليمية من زاوية الأجل أو الفترة الزمنية التى يستنفد فيها عنصر التكلفة نجد أن عناصر تكلفة الخدمة التعليمية تنقسم إلى نوعين رئيسيين وهما(١٤) :

١ - عنصر التكلفة الدورية ، ويمثل هذا العنصر ماينفق على الخدمة التعليمية التى تتم الاستفادة منها بمجرد حدوثها ، وتعتبر خاصة بالسنة التى تنفق فيها . وتشمل الأجور ، والتأمينات ، والمصروفات الجارية وغير ذلك .

٢ - عنصر التكلفة الرأسمالية ، ويتضمن هذا العنصر الاستثمار العينى وهو يمثل قيمة الأصول الثابتة ، ويشمل تكاليف الأرض ، والتشييد ، والمبانى ، والتجهيزات وغير ذلك . ويتضمن أيضاً التمويلات الرأسمالية وهى ما ينفق على شراء أصول قائمة أصلاً كشراء مدارس قائمة أو شراء أبنية قائمة أصلاً لاستخدامها فى العملية التعليمية .

مما تقدم نستطيع أن نقول إن أخذ مصر بتطبيق نظام التعليم الأساسى ، وماتتضمنه عملية التجديد والتطوير هذه من مد سنوات الإلزام إلى تسع سنوات ، وجعل التعليم الأساسى تعليماً وظيفياً يرتبط فيه النظر بالتطبيق والعلم

---

(١٤) لجنة من خبراء اليونسكو ، **التخطيط التربوى ، نظرة عامة إلى المشكلات والتوقعات** ، ترجمة منير عزام ، اليونسكو ، المكتب الدولى للتربية ، باريس ، ١٩٧٠ .

بالعمل ويتيح للتلميذ الذى انقطع به التعليم عند حد نهاية التعليم الأساسى أن يزود بمعارف وخبرات تمكنه من اكتساب خبرات العمل ومهاراته وتتيح فى نفس الوقت لمن أراد أن يواصل التعليم فى المرحلة الثانوية أن يختار نوع التعليم الثانوى الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته وميوله . ويتطلب تنفيذ ذلك عدداً كبيراً من الإجراءات تتصل بتطوير المناهج والكتب الدراسية ، والوسائل التعليمية ، كما تتصل أيضاً بتطوير الإدارة المدرسية ، وإعداد المعلم وتدريبه بما يتناسب مع متطلبات التعليم الأساسى ، وتصميم المبنى المدرسى وتجهيزه وغير ذلك من المتطلبات التى هى فى حاجة إلى مزيد من الموارد المالية . ولايفوتنا هنا أن نقرر أن قضية تمويل التعليم الأساسى يواجهها بعض المشكلات التى تضعف من قدرة التمويل على تنفيذ الأهداف الموضوعة لمرحلة التعليم الأساسى . وأهم من هذه المشكلات هى عامل التضخم والذى يبدو أثره كأشد مايكون لا فى بند الأجور والرواتب فهذه تحددها الدولة فى سلم أجورها بصرف النظر عن معدلات التضخم ، ولكن فى مشكلة إنشاء المبانى الجديدة ، وتجهيزها ، وهى أهم قضية تؤثر على إمكان تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تطبيق التعليم الأساسى .

توفير الإمكانات البشرية :

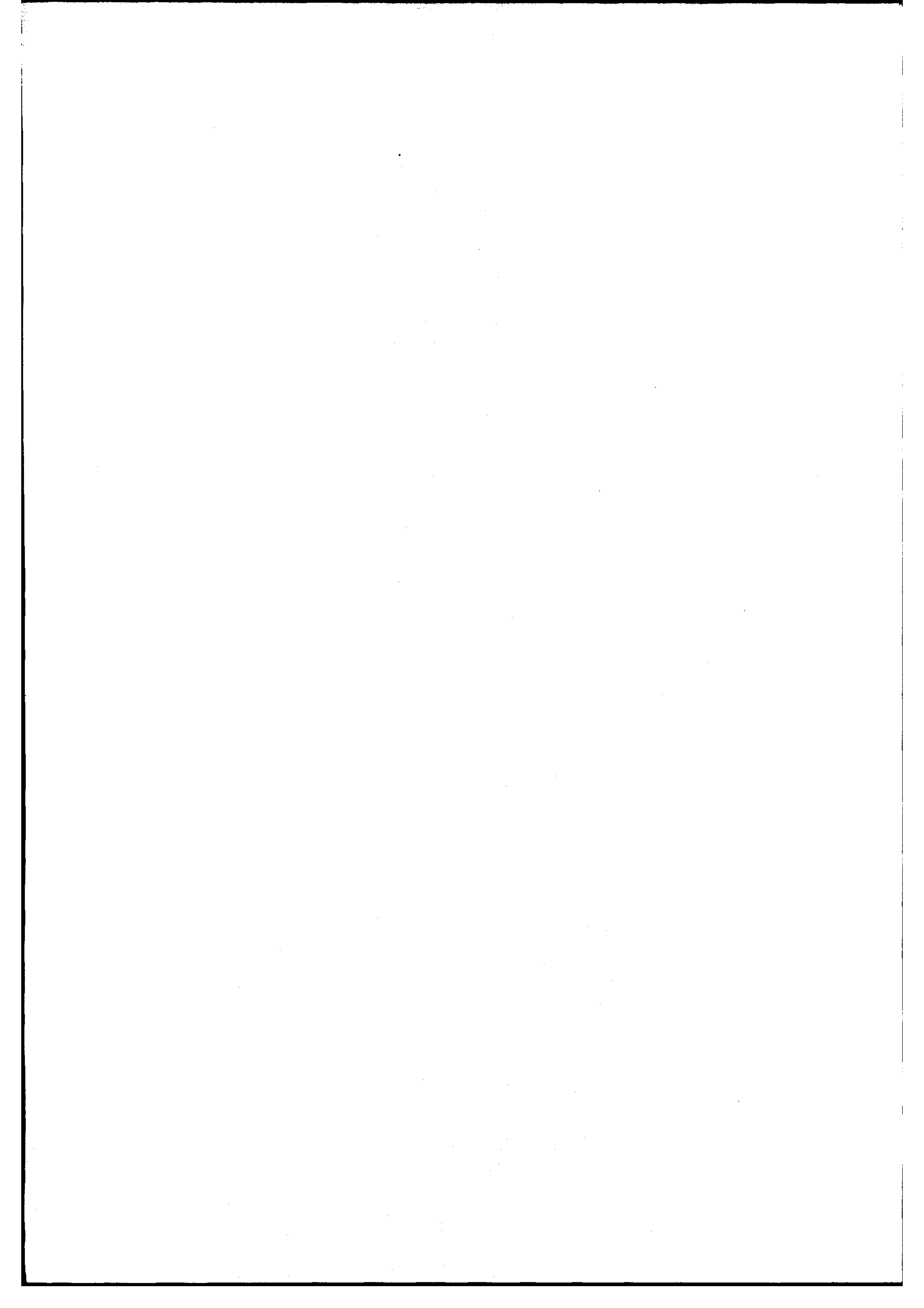
لعل من الأمور البديهية أن توفير القوى البشرية التى هى على درجة كبيرة من الكفاءة ، من أهم العناصر التى يعتمد عليها التطوير والتجديد داخل النظام التعليمى فى تحقيق أهدافها . فمهما توفر للنظام التعليمى من مناهج متطورة وأدوات ووسائل تعليمية ومهما وضع له من أهداف وغير ذلك ، فإن كل هذه تصبح عديمة الجدوى بدون توفر القوى البشرية التى هى على درجة كبيرة من الكفاءة والتى تستطيع بمهارتها وكفايتها استغلال كل هذه الوسائل فى خدمة وتطوير العملية التعليمية . والأهم من ذلك هو توفر المعلم الذى أحسن إعداده ، حيث أنه أهم عنصر من عناصر البشرية المطلوبة لعملية التجديد والتطوير . فالمعلم هو الذى يؤثر فى تلاميذه عن طريق القدوة وحسن المعاملة والتفهم الواعى لظروفهم ، ويمتد ذلك أيضاً إلى التأثير على حياة التلاميذ وتشكيل شخصياتهم . ولذلك لكى تحقق مرحلة التعليم الأساسى أهدافها المرجوة فلابد من توفر المعلم الذى يحب مهنته ويتفهم أبعادها ويقوم بواجباته على الوجة الأكمل .

إن ارتياد أى عملية للتجديد والتطوير داخل النظام التعليمى إذا أُريد لها النجاح ، فإنها تحتاج إلى دراسة شاملة لأبعادها وتوفير مقومات النجاح لها . فكم مر النظام التعليمى فى مصر بتجارب تربوية وبصفة خاصة فى مجال التعليم الأساسى ، حيث أن بوادر فكرة التعليم الأساسى بدأت فى مصر منذ زمن بعيد كما وضحنا فى الفصل الثانى ، ولم تعط هذه التجارب الثمار المطلوبة لأسباب متعددة كان منها عدم توفر المعلم ، أو عدم تهيئته بدرجة كبيرة ، أو عدم اقتناعه بفكرة التجربة أساساً . ولذلك فإنه لكى ينجح تطبيق نظام التعليم الأساسى ، يتطلب ذلك بدون شك إعطاء أهمية كبيرة للمعلم الذى هو فى الجبهة والذى يقع على عاتقه معظم تبعات التنفيذ . كما لابد وأن تعتمد سياسة إعداد هذا المعلم مع فلسفة وطبيعة وأهداف مرحلة التعليم الأساسى .

وحيث أن طبيعة المواد الدراسية فى مرحلة التعليم الأساسى تتسم بالتكامل والبعد عن التخصص الضيق ، الذى لايفيد التلاميذ كثيراً فى هذه المرحلة ، ولذلك لابد أن يكون المعلم قادراً على تنفيذ مناهج متكاملة ، ومن هنا يجب أن تهتم برامج إعداد معلم التعليم الأساسى بتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة لذلك . فليس بإمكان المعلم الذى يدرس طول حياته مواد منفصلة أن يكون قادراً على أن يدرس مجالات متكاملة بدرجة مقبولة من الإتقان مهما بلغ من مهارة فى المواد المنفصلة .

وتمثل المجالات العملية واليدوية التحدى الحقيقى لنجاح التعليم الأساسى . والمعلم الذى يقوم بهذه المسئولية لابد من اختياره وإعداده إعداداً يؤهله إلى ذلك . ومن المعروف أن المجهودات التى تبذل حتى الآن فى مصر لإعداد معلم التدريبات العملية تقابل صعوبات عديدة تؤدى إلى الإقلال من فاعليتها . وذلك بسبب نوعية من يعدون لهذه المسئولية ، وكذلك عدم توافر مقومات الإعداد السليم لهم . وهذا كله يضع مسئوليات ضخمة أمام كليات التربية للمساهمة فى إعداد معلم التدريبات العملية ، ولابد أن تساير برامج إعداد المعلمين للتطورات والتغيرات التى تطرأ على مرحلة التعليم الأساسى . كما وأنه من البديهى كذلك أن تقام البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بصورة منتظمة .

وبجانب المعلمين فإن هناك حاجة شديدة إلى نوع جديد من القوى البشرية اللازمة للعمل فى مرحلة التعليم الأساسى وهم المتخصصون فى الإرشاد والتوجيه التربوى والمهنى . وهذا النوع من المتخصصين لاتخرجه كليات التربية ولا كليات الخدمة الاجتماعية ولذلك فالحاجة ماسة اليوم لأن تنشىء كليات التربية شعباً جديدة لإعداد الموجه والمرشد التربوى الذى يكون من مقومات إعداده المهارات والخبرات الخاصة بالتوجيه والإرشاد التربوى والمهنى .



الفصل السادس

الدراسة الميدانية

١ - تصميم أداة جمع البيانات .
٢ - التجربة الاستطلاعية .
٣ - وصف العينة .

ا - الصفات الرئيسية للعينة .
ب - أسس اختيار العينة .

٤ - توزيع فئات العينة .
٥ - أسلوب التحليل الإحصائى للبيانات .
٦ - عرض نتائج الدراسة .

ا - البيانات المميزة .
ب - مدى إدراك أفراد العينة لطبيعة وأهداف التعليم الأساسى .
حـ - الإتجاهات نحو التعليم الأساسى .
د - مشكلات تطبيق التعليم الأساسى واقتراحات علاجها .

أولاً : المشكلات الخاصة بالمعلم .
ثانياً : المشكلات التى تتعلق بالمبانى المدرسية والتجهيزات .

ثالثاً : المشكلات التى تتعلق بمناهج التعليم الأساسى .

٧ - تعقيب .

الفصل السادس

الدراسة الميدانية

إن الباحث فى الميدان التربوى فى أشد الحاجة إلى التعرف على آراء وخبرات قادة التعليم بصفة عامة والعاملين بالمؤسسات التعليمية من معلمين ونظار بصفة خاصة . وعندما يكون هناك تحديث أو تطوير فى النظام التعليمى ، تزداد الحاجة إلى الرجوع إلى العاملين فى الميدان للتعرف على اتجاهاتهم نحو هذا التطوير والتحديث ، ومدى إدراكهم وفهمهم لطبيعته وفلسفته ، ومدى توفر الإمكانات المادية والبشرية التى تساعد على نجاح هذا التطوير والتحديث .

وعندما أخذت مصر بتطبيق صيغة التعليم الأساسى ، بادر الباحثون والتربويون وغيرهم من أولى الخبرة والصلة بهذا الميدان ، بالاسهام فى خطة الوزارة لتنفيذ التعليم الأساسى سواء بعقد المؤتمرات أو حلقات المناقشة أو كتابة الأبحاث أو إجراء الدراسات الميدانية أو غيرها من أشكال العمل العلمى الجاد . من هنا تظهر الحاجة إلى الاتصال بهؤلاء الخبراء وتعرف آرائهم حول قضايا التعليم الأساسى انطلاقاً من مبدأ مشاركتهم الإيجابية فى التخطيط والتنفيذ لهذه الصيغة الجديدة . ولقد استلزم هذا أيضاً نزول الباحث إلى ميدان العمل ، إلى المدارس التى يطبق فيها التعليم الأساسى وذلك للوقوف على التجربة بواقعها الحى ، بمزاياه ومشكلات تطبيقه .

١ - تصميم أداة جمع البيانات :

مع إدراك الباحث لمدى تنوع أدوات البحث العلمى ووسائله ، إلا أنه يرى أن الاستبيان أصلح أداة من أدوات جمع البيانات فى مثل هذه الدراسة ، نظراً

لاتساع دائرتها وشمولها[1] . ويهدف إعداد الاستبيان هنا إلى تعرف :

ا – مدى إدراك العاملين فى ميدان التعليم الأساسى لأهداف وطبيعة هذا النوع من التعليم .

ب : اتجاهات العاملين فى ميدان التعليم الأساسى نحو هذا النوع من التعليم .

حـ : طبيعة المشكلات التى تقلل من فاعلية تحقيق الأهداف المنشودة من وراء التعليم الأساسى .

د : آراء العاملين فى ميدان التعليم الأساسى لحل المشكلات التى تقلل من فاعلية الأهداف المنشودة من وراء مرحلة التعليم الأساسى إن وجدت .

ويتكون الاستبيان من خمسة أجزاء رئيسية ، فيما يلى بيانها :

الجزء الأول : ويتضمن المقدمة وتعليمات تعبئة الاستبيان ، أما المقدمة فقد بين فيها الباحث أهمية تعاون العاملين فى ميدان التعليم الأساسى مع الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة ، وطلب تعاون الخبراء [2] ، وذلك بالإجابة على جميع أسئلة الاستبيان . وتلى ذلك التعليمات التى حدد فيها الباحث كيفية ملء الاستبيان وحث الخبراء على أن يذكروا رأيهم بصراحة وطمأنهم إلى سرية البيانات .

والجزء الثانى : قد تضمن البيانات المميزة للخبراء وبيانات البحث الرئيسية . وتضمنت البيانات المميزة معلومات من نوع الخبير ، وطبيعة عمله ، ومكان عمله ، ونوع المدرسة التى يعمل بها ، والبيئة التى تقع فيها المدرسة وغير ذلك من معلومات .

---

(1) Nisbet, J.D., and Entwistle, N.J., Educational Research Methods, Unibooks, Uiversity of London Press ltd., London, 1970, p.53.

١ – يستخدم الباحث كلمة الخبراء هنا للدلالة على كل من طبق عليهم الاستبيان من وكلاء لوزارة التربية والتعليم ، ومقررى التعليم الأساسى ، ومديرى التعليمين الابتدائى والإعدادى ، ومعلمى ومعلمات المرحلتين الابتدائية والإعدادية . وسوف يشيع استخدام هذا الاصطلاح فى بقية الدراسة .

والجزء الثالث : تضمن أسئلة تهدف تعرف مدى إدراك الخبراء لأهداف التعليم الأساسى ، هذا من جانب ، والجانب الثانى للتعرف منهم بطريق غير مباشر للأهداف التى تلقى اهتماماً من جانبهم ويعملون على تحقيقها .

والجزء الرابع : تضمن بعض الأسئلة التى تهدف إلى تعرف اتجاهات الخبراء نحو التعليم الأساسى .

والجزء الخامس : قد تضمن ثلاثة أجزاء ، الجزء الأول يتضمن تعرف المشكلات الخاصة بالمعلم والتى يمكن أن تؤثر على تحقيق أهداف التعليم الأساسى وفى نفس الوقت تعرف رأى الخبراء بالنسبة لحل هذه المشكلات إن وجدت . والجزء الثانى يتضمن تعرف المشكلات الخاصة بالمبانى المدرسية والتجهيزات والتى يمكن أن تؤثر على تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، وفى نفس الوقت الوقوف على رأى الخبراء بالنسبة لحل هذه المشكلات إن وجدت . أما الجزء الثالث والأخير فهو يتعلق بتعرف الباحث للمشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية والتى يمكن أن تؤثر على تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، وفى نفس الوقت للوقوف على رأى الخبراء للوصول إلى حل لهذه المشكلات إن وجدت.(٢)

٢ – التجربة الاستطلاعية :

استهدفت إجراء التجربة الاستطلاعية عدة أمور من أهمها :

ا : التأكد من إستيفاء عناصر الاستبيان وتغطيتها الجوانب المهمة فيما يتصل بالتعليم الأساسى .

ب : التأكد من وضوح اللغة التى كتبت بها أسئلة الاستبيان وقدرتها على التعبير الدقيق عما يريده الباحث من أفكار .

حـ : التأكد من مناسبة أسئلة الاستبيان للهدف الذى وضعت من أجله ، وبلغة القياس التأكد من صدق الاستبيان .

د : تعرف آراء الخبراء على مختلف مستوياتهم فى هذا الاستبيان ومدى تقبلهم له كأداة من أدوات البحث العلمى التى قد تسهم فى تطوير مفهوم التعليم الأساسى .

ولقد تم فى ضوء مأأسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية إعادة النظر فى

٢ – لقد استعان الباحث فى وضع عبارات هذا الاستبيان بالاستبيان الخاص بمدرسى المدارس الاعدادية التى يتم فيها تجريب التعليم الأساسى ، إعداد : د. إسماعيل محمد دياب ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

الاستبيان سواء من حيث عدد أسئلته أو من حيث اللغة التى كتبت بها هذه الأسئلة أم من حيث إخراجه . وفى الملحق رقم (١) ترد صورة من هذا الاستبيان فى صورته الأخيرة .

وأجريت التجربة الاستطلاعية فى مديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية ، وكان عدد الخبراء الذين قابلهم الباحث ٢٥ خبيراً ، وتوزيعهم كالى : مقرر التعليم الأساسى ، مدير التعليم الإعدادى ، ومدير التعليم الابتدائى فى مديرية التربية والتعليم فى محافظة الدقهلية . أما باقى العينة فقد كانت اثنين من نظار المدارس الإعدادية ، وكيل مدرسة إعدادية ، واثنين من نظار المدارس الابتدائية . وعدد ١٠ معلمين بالمرحلة الإعدادية ، ٧ معلمين من معلمى المرحلة الابتدائية ، ولقد تم اختيار المدارس الإعدادية والابتدائية التى بدأ فيها تجريب صيغة التعليم الأساسى قبل التعميم .

٣ - وصف العينة :

يتناول هذا الجزء ، بيان الصفات الرئيسية للعينة وأسس اختيارها وتوزيعها تبعاً للمحافظات المختلفة فى جمهورية مصر العربية ، وفئات المبحوثين المختلفة .

أ - الصفات الرئيسية للعينة :

تتصف عينة الأفراد الذين أخذت آراؤهم فى هذه الدراسة الميدانية بالآتى :

١ - إنها عينة متدرجة سحبت على عدة مراحل متتالية ، بدأت باختيار بعض المحافظات ، ثم باختيار عدد مناسب من المدارس فى كل محافظة ، وأخيراً تم اختيار بعض من هذه المدارس لتشمل البيئات المختلفة داخل المحافظة .

٢ - إنها عينة عمدية فى بعض جوانبها ، أى أن الباحث اختار محافظات بعينها ليضمن التمثيل الصادق لمحافظات الجمهورية ، وعلى نفس الأساس اختيرت المدارس داخل المحافظات لتشمل البيئات المختلفة ولتكون كل المجالات العملية للتعليم الأساسى ممثلة .

٣ - ٣ - إنها عينة طبقية بمعنى أنها مكونة من فئات مختلفة هى القادة على مستوى مديريات التربية والتعليم ، وعلى المستوى الإجرائى داخل المدارس من نظار ومعلمين .

٤ - أنها عينة عشوائية بمعنى أن اختيار المدارس التى تم تطبيق الدراسة الميدانية بها تم على أساس عشوائى - بشرط تمثيلها للمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية وكذلك تمثيلها للبيئات المختلفة ، ولتطبيق المجالات العملية المختلفة بداخل تلك المدارس - فقد تم اختيار تلك المدارس من بين المدارس التى تنطبق عليها الشروط المطلوبة على أساس عشوائى .

ب - أسس اختيار العينة :

تتكون عينة هذه الدراسة من محافظات ومدارس وأشخاص ، وقد تم اختيارهم وفقاً للأسس التالية :

* **اختيار المحافظات** : روعى أن تمثل العينة محافظات الجمهورية المختلفة ، وقد بلغ عدد المحافظات بالعينة خمس محافظات ، وكان توزيع المحافظات بالعينة على النحو التالى : محافظة الدقهلية وتشمل مناطق حضرية ومناطق ريفية وكذلك مناطق ساحلية ، ومحافظة بور سعيد ومما تتميز به هذه المحافظة من أصدق تمثيل للمناطق الحضرية والبيئة الساحلية ، ومحافظة الغربية وتشمل مناطق حضرية ومناطق ريفية ، كما أنها تتميز أيضاً بأنها محافظة صناعية ، ومحافظة الشرقية وما تشمله من مناطق حضرية ومناطق ريفية ، كما أن بهامناطق صحراوية ومشاريع حديثة لاستصلاح الأراضى ، ومحافظة المنيا وماتشمله من مناطق حضرية ومناطق ريفية كما أنها محافظة من محافظات الوجه القبلى . وبذلك يكون اختيار عينة المحافظات مثلت وادى النيل ودلتاه ، وكذلك المناطق الحضرية والريفية ، والمناطق الساحلية والمناطق الصحراوية .

* * **اختيار المدارس** : روعى فى اختيار المدارس الأسس التالية :

١ - اشتمال العينة على مدارس ابتدائية تمثل الصفوف الستة الأولى من

مرحلة التعليم الأساسى ، ومدارس إعدادية تمثل الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسى (الصف السابع ، والثامن ، والتاسع) .

ب – أن تكون كلا من المدارس الإعدادية أو المدارس الابتدائية ممثلة للبيئات المختلفة داخل المحافظة .

حـ – أن تكون المدارس المختارة من المدارس التى تم تطبيق صيغة التعليم الأساسى بها فى مرحلة التجريب ، حتى تكون قد استكملت إلى حدما من حيث التجهيزات ، وحصل معلموها على دورات تدريبية فى مجال التعليم الأساسى ، وبذلك يكون العاملون بها على وعى ودراية إلى حدما بأهداف ومشكلات تطبيق التعليم الأساسى .

وعلى هذا الأساس تم اختيار أربع مدارس من كل محافظة ، اثنتين منها فى المرحلة الابتدائية واثنتين فى المرحلة الإعدادية . وقد تم اختيار هذه المدارس على أساس عشوائى من مجموع المدارس الابتدائية والإعدادية التى تم فيها تجريب التعليم الأساسى . وقد تم ختيار المدرستين الابتدائيتين على أساس اختيار مدرسة ابتدائية من منطقة حضرية وأخرى من منطقة ريفية على أساس عشوائى أيضاً من بين المدارس الإبتدائية التى تم فيها تجريب التعليم الأساسى . وجدير بالذكر أن محافظة بورسعيد تم اختيار مدارسها من بين المدارس الابتدائية الموجودة بالمحافظة على أساس عشوائى ولم نقسم مدارسها التى طبقت فيها التجربة إلى مدارس حضرية ومدارس ريفية لأن المحافظة كلها تمثل البيئة الحضرية . ولقد تم اختيار المدارس الإعدادية أيضاً على الأساس السابق ذكره . وبذلك يكون عدد المدارس فى المناطق الحضرية التى شملتهم العينة ١٢ مدرسة ، من بينها ٦ مدارس ابتدائية و ٦ مدراس إعدادية . وعدد المدارس فى المناطق الريفية ٨ مدارس ، من بينها ٤ مدارس ابتدائية و ٤ مدارس إعدادية .

* * * اختيار فئات الخبراء :

لقد روعى فى اختيار فئات الخبراء الأسس التالية :

ا : من حيث فئة القادة :

من المعروف أن فئة القيادات بصورة عامة تكون محدودة ، وعلى ذلك فقد تم اختيار كل القادة المسئولين عن التعليم الأساسى فى المحافظات الخمس ، وكانت فئاتهم كالتالى : وكيل وزارة التربية والتعليم أو مدير التربية والتعليم ، مقرر التعليم الأساسى ، مدير التعليم الإعدادى ، ومدير التعليم الابتدائى ، وكذلك نظار ووكلاء المدارس التى تم اختيارها .

ب : من حيث فئة المعلمين :

إن عدد المعلمين بالمدارس بالطبع ليس بالعدد القليل ، مما سمح بحرية فى الاختيار ، ولكن على أساس عشوائى من بين المعلمين الموجودين بالمدارس الابتدائية والإعدادية التى تم اختيارها . ولقد عمل الباحث بقدر الإمكان أن يكون أعداد المعلمين أفراد العينة من المدارس الإعدادية أكثر من أعداد المعلمين أفراد العينة فى المدارس الابتدائية . ولقد عمل الباحث أيضاً على أن يكون عدد أفراد العينة من المعلمين مقسم بقدر الإمكان كالتالى : عدد معلمى المواد النظرية ضعف عدد معلمى المواد العملية سواء فى المدارس الابتدائية أو الإعدادية . ويرجع ذلك إلى أن عدد معلمى المدارس الإعدادية أكثر فى العادة من عدد معلمى المدارس الابتدائية ، كما أن عدد معلمى المواد النظرية أكثر من عدد معلمى المواد العملية فى المجتمع الأصلى .

٤ - توزيع فئات العينة :

تكونت العينة من آراء ٢٣٥ خبيراً من خمس محافظات

من محافظات الجمهورية . والجدول رقم (١) يعرض لتوزيع أفراد العينة طبقاً لمحافظاتهم وطبقاً لتوزيع أفراد العينة على فئات الخبراء .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة

المحافظة	فئات القادة					فئات المعلمين				المجموع
	وكيل وزارة أو مدير تربية وتعليم	مقرر التعليم الأساسى	مدير التعليم الإعدادى	مدير التعليم الإبتدائى	ناظر أو وكيل مدرسة	مدارس إبتدائية		مدارس إعدادية		
						معلم مواد نظرية	معلم مواد عملية	معلم مواد نظرية	معلم مواد عملية	
الدقهلية	١	١	١	١	٦	١٠	٥	١٥	٧	٤٧
الغربية	١	١	١	١	٦	١٠	٥	١٥	٧	٤٧
الشرقية	١	١	١	١	٦	١٠	٥	١٥	٧	٤٧
المنيا	١	١	١	١	٦	١٠	٥	١٥	٧	٤٧
بور سعيد	١	١	١	١	٦	١٠	٥	١٥	٧	٤٧
المجموع	٥	٥	٥	٥	٣٠	٥٠	٢٥	٧٥	٣٥	٢٣٥

من الجدول رقم (١) يتضح أن مجموع أفراد العينة هو ٢٣٥ فرداً موزعين على خمس محافظات على أساس أن عدد الخبراء فى كل محافظة ٤٧ فرداً . ومن هذا العدد الإجمالى لأفراد العينة ، وصل عدد الخبراء من فئات القادة خمسين فرداً ، عدد الخبراء من فئات المعلمين وصل ١٨٥ معلماً منهم ١٢٥ معلماً للمواد النظرية و ٦٠ معلماً للمواد العملية .

٥ - أسلوب التحليل الإحصائى للبيانات :

لقد بدأت مراحل المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة الميدانية بمراجعة الإستبيانات واستبعاد غير الصالح منها للتفريغ . وبعد فرز ومراجعة الاستمارات التى طبقت والتى وصل مجموعها ٢٣٥ استمارة ، واستبعد الباحث مها ٣٥ استمارة نتيجة لعدم استيفاء بياناتها ، وبذلك يكون مجموع الاستمارات التى عولجت نتائجها ٢٠٠ استمارة فقط .

ولقد اشتمل التحليل الإحصائى للبيانات على حساب النسب المئوية لإجابات الخبراء ، التى ساعدت على فهم وتفسير نتائج هذه الدراسة إلى حدما ، ولكنى أرى أن هذه البيانات مازالت فى حاجة إلى معالجة إحصائية أعمق حتى يمكن أن نصل إلى تقدير قيمة الرأى بغض النظر عن عدد آراء الخبراء الصحيحة .

٦ - عرض نتائج الدراسة :

بعد أن تم استعراض أهداف الدراسة الميدانية ، ولتصميم أداة جمع البيانات (الاستبيان) ووصف العينة وأسس اختيارها ، ثم أسلوب التحليل الإحصائى للبيانات ، أصبح الموقف ممهداً للدخول إلى نتائج الدراسة .ومن الطبيعى أن نبدأ بذكر البيانات المميزة للعينة لنتعرف صفات الأشخاص الذين ساهموا بآرائهم بالإجابة على أسئلة الاستبيان ، ثم نبدأ بعد ذلك فى ذكر نتائج الأجزاء التالية للاستبيان .

البيانات المميزة :

لقد تناولت البيانات المميزة لأفراد العينة بيانات خاصة بالموقف الوظيفى ، ومدة الخبرة فى التربية والتعليم بصفة عامة ، ومدة الخبرة بالتعليم الأساسى بصفة خاصة ، وبيانات خاصة عن النوع ، ومؤهلاتهم الدراسية ومكان العمل وغير ذلك ، وسوف نتناول كل عنصر بالتوضيح .

وبالنسبة للموقف الوظيفى لفئة الخبراء أفراد العينة فلقد تناولناه فى الجدول رقم (١) عند عرضنا لتوزيع أفراد العينة أما عن مدة خبرة أفراد العينة فى مجال التربية والتعليم فسوف يتناولها الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)
مدة الخبرة فى مجال التربية والتعليم

مدة الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أكثر من عشر سنوات	٤٥	٢٢,٥ ٪
أكثر من خمس سنوات	٥٨	٢٩ ٪
أقل من خمس سنوات	٩٧	٤٨,٥ ٪
المجموع	٢٠٠	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن مدة خبرة العاملين بميدان التعليم الأساسى من أفراد العينة على النحو التالى : ٢٢,٥٪ منهم خبرتهم أكثر من عشر سنوات فى مجال التعليم وبالطبع هذه النسبة تقع فى غالبها بين فئات وكلاء الوزارة أو مديرى التربية والتعليم ، ومدير المراحل التعليمية أو نظار أو وكلاء المدارس . ونجد أن ٢٩٪ من أفراد العينة خبرتهم أكثر من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات ، بينما ٤٨,٥ ٪من أفراد العينة خبرتهم أقل من خمس سنوات وهذه الفئة الأخيرة معظمهم من بين المعلمين خريجى الجامعات الجدد العاملين بالمرحلة الإعدادية أو معلمى المواد العملية سواء فى المدارس الابتدائية أو الإعدادية من خريجى الثانوية الفنية .

وكان من الضرورى أن يتعرف الباحث على مدة خبرة أفراد العينة فى مجال التعليم الأساسى لما لذلك من أثر على فهمهم لطبيعة وأهداف مرحلة التعليم الأساسى وكذلك إدراكهم لمشكلات تطبيق التعليم الأساسى . والجدول رقم (٣) يوضح خبرة أفراد العينة فى مجال التعليم الأساسى .

جدول رقم (٣)
مدة الخبرة فى مجال التعليم الأساسى

مدة الخبرة فى مجال التعليم الأساسى	العدد	النسبة المئوية
خمس سنوات	٥٦	٢٨ ٪
سنتين إلى أقل من خمس سنوات	٨٢	٤١ ٪
أقل من سنتين	٦٢	٣١ ٪
المجموع	٢٠٠	١٠٠ ٪

يتبين من الجدول رقم (٣) أن ٢٨٪ من أفراد العينة عندهم خبرة فى مجال التعليم الأساسى لمدة خمس سنوات وهى تقريباً المدة التى بدأ فيها تجريب صيغة التعليم الأساسى حتى بدأ التعميم . ونجد أن ٤١٪من أفراد العينة عندهم خبرة بالعمل فى مجال التعليم الأساسى لأكثر من سنتين إلى أقل من خمس سنوات وهذا يرجع إلى أن وزارة التربية والتعليم كانت تتوسع عاماً بعد آخر فى تطبيق التعليم الأساسى بزيادة عدد المدارس التى يشملها التجريب . أما النسبة الباقية من أفراد العينة فخبرتهم أقل من سنتين وربما يرجع ذلك إلى أن المدرسة التى يعملون فيها لم يطبق فيها التعليم الأساسى إلا منذ عام واحد أو ربما يرجع إلى حداثة تعيين المعلمين فى وزارة التربية والتعليم أو أنهم قد نقلوا حديثاً من مدارس لم يكن يطبق فيها التعليم الأساسى .

وبالنسبة لتعرف نوع الخبراء (ذكر أو انثى) من أفراد العينة فالجدول رقم (٤) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث النوع .

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد العينة بالنسبة للنوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	١٢٨	٦٤ ٪
أنثى	٧٢	٣٦ ٪
المجموع	٢٠٠	١٠٠ ٪

من الجدول رقم (٤) يتضح أن ٦٤٪ من أفراد العينة ذكور و ٣٦٪ إناث . ويمكن أن نقول بأن نسبة الإناث من أفراد العينة ليست قليلة ويرجع ذلك إلى أن بعض المدارس فى المرحلة الابتدائية والإعدادية التى طبق فيها الاستبيان وبصفة خاصة فى القرى ، كانت مدارس مشتركة ولذلك فإن عدد المعلمات بها ليس بالعدد القليل ، كما أن من بين معلمى المواد العملية عدد من المعلمات ممن يعملن فى مجال الاقتصاد المنزلى كواحد من المجالات الأساسية فى التعليم الأساسى .

وبعد أن تعرف الباحث على سنوات خبرة أفراد العينة فى مجال التعليم بصفة عامة وفى مجال التعليم الأساسى بصفة خاصة ، وجد أنه لابد من التعرف على مؤهلاتهم الدراسية لما لها من أثر على كفاءة العملية التربوية فى هذه المرحلة الهامة من مراحل نظامنا التعليمى . والجدول رقم (٥) يوضح المؤهلات الدراسية التى حصل عليها أفراد العينة .

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد العينة حسب مؤهلاتهم الدراسية

المؤهلات الدراسية	العدد	النسبة المئوية
مؤهل عال + دراسات عليا فى التربية	١٥	٧,٥٪
مؤهل عال تربوى	٣٢	١٦٪
مؤهل عال	٣٦	١٨٪
دبلوم معلمين	٤٢	٢١٪
مؤهل متوسط (دبلوم فنى)	٧٥	٣٧,٥٪
المجموع	٢٠٠	١٠٠٪

من الجدول رقم (٥) يتضح أن ٧,٥٪ من أفراد العينة حاصلون على مؤهل عال بالإضافة إلى دراسات عليا فى التربية لاتقل عن مستوى الدبلوم الخاص فى التربية ونسبة ١٦٪ من أفراد العينة حاصلون على مؤهل عال تربوى أى أنهم من خريجى كليات التربية أو حاصلين على مؤهل عال بالإضافة إلى الدبلوم العام فى التربية ، بينما نجد أن نسبة ١٨٪ حاصلين على مؤهل عال بدون أى إعداد تربوى . أما نسبة الحاصلين على دبلوم المعلمين من بين أفراد العينة هو ٢١٪ ، وباقى أفراد العينة حاصلين على مؤهل متوسط (دبلوم زراعى ، صناعى ، أو دبلوم ثانوية فنية للبنات) وكانت نسبتهم حوالى ٣٧,٥٪ . ونجد أن هذه نسبة الأخيرة نسبة مرتفعة ، ويرجع ذلك إلى أن معظم معلمى المجالات العملية فى المدارس الابتدائية والإعدادية حاصلين على مؤهل متوسط (دبلوم فنى) ، ونجد أيضاً أن هناك نسبة من بين معلمى المرحلة الابتدائية ممن يحملون مؤهلات متوسطة بدون أى تأهيل تربوى ، ولكن الوزارة تحاول فى الوقت الحاضر أن

تلحقهم بدور المعلمين والمعلمات ليحصلوا على هذا التأهيل التربوى .

أما بالنسبة لنوع المدارس (ابتدائى - إعدادى - بنين - بنات - مشترك) وكذلك موقع هذه المدارس هل هى موجوده بمناطق ريفية أم مناطق حضرية ، لأن معرفة هذه البيانات سوف يفيد بالطبع لتعرف المجالات العملية التى ستكون فى هذه المدارس . وعلى آية حال فلقد تناولنا ذلك فى الجزء الخاص بالأسس التى وضعناها فى اعتبارنا لاختيار المدارس ، ولذلك آثرنا عدم تكراره ، ثم ننتقل الآن لتفسير الجزء التالى من الدراسة الميدانية .

ب - مدى إدراك أفراد العينة لطبيعة وأهداف التعليم الأساسى :

حيث أن التعليم الأساسى بصيغتة الجديدة - التى قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيقه فى مرحلة التجريب وتعميمه بعد ذلك - يمثل فكراً تربويا جديداً فى مجال إعداد الأطفال للمواطنة الواعية المنتجة خلال المراحل الأولى للتعليم - وعلى مدى تسع سنوات من التعليم الإلزامى - وتسليحهم بالقدر الضرورى من القيم والسلوكيات والمعارف والخبرات المهنية التى تتفق وظروف البيئات المختلفة ، بحيث يمكن لمن ينهى مرحلة التعليم الأساسى أن يواجه الحياة بعد فترة تدريب قصيرة فى أى حرفة من الحرف ، أو يواصل تعليمه فى المراحل التالية .

وكان لابد للباحث أن يتعرف من أفراد العينة على مدى إدراكهم لهذا الفكر التربوى الجديد ، ومدى إدراكهم لطبيعة وفلسفة ومفهوم التعليم الأساسى ، حيث أن تحديد الأهداف وإدراكها من أهم السبل للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف . كما يمكن للباحث أيضاً من خلال هذا الجزء أن يتعرف بطريق غير مباشر للأهداف التى تلقى اهتماماً من جانب العاملين بميدان التعليم الأساسى ويعملون على تحقيقها . والجدول رقم (٦) يوضح مدى موافقة أفراد العينة على الأهداف الموضوعة للتعليم الأساسى ، وماهى الأهداف التى تلقى اهتماماً من جانبهم .

جـدول رقـم (٦)
مدى موافقة أفراد العينة على أهداف التعليم الأساسى

الأهـــداف	النسب المئوية				
	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
مرحلة تعليمية إلزامية موحدة لجميع الأطفال مدتها تسع سنوات .	٧٤,٥٪	٢٥,٥٪	–	–	–
مرحلة تعليمية تؤدى إلى المراحل التالية لها فى السلم التعليمى .	٨٢,٥٪	٣٢,٥٪	–	–	–
مرحلة تعليمية منتهية بالنسبة لبعض التلاميذ طبقاً لاستعدادهم ولدراتهم .	٨٦,٥٪	١٣,٥٪	–	–	–
مرحلة تعليمية تعد للمواطنة المنتجة الفعالة .	٥٤٪	١٠٪	١٧,٥٪	١٨,٥٪	–
مرحلة تعليمية تؤكد على تحقيق الذات ، وانتماء المتعلم لمجتمعه .	٦٠٪	٣١,٥٪	٣,٥٪	٥٪	–
مرحلة تعليمية تؤكد على دعم التربية الدينية والسلوكية والوطنية .	٩٤,٥٪	٥,٥٪	–	–	–
مرحلة تعليمية تهتم بأبناء المناطق الريفية والمناطق المحرومة .	٧٦٪	٢٠,٥٪	٣,٥٪	–	–
مرحلة تعليمية تهتم بتعليم الإناث .	٧٦٪	٢٠,٥٪	٣,٥٪	–	–
مرحلة تعليمية تربط بين التعليم والبيئة (تتنوع بتنوع البيئات) .	٩٤٪	٦٪	–	–	–
مرحلة تعليمية تربط بين المواد النظرية والعملية .	٦٤٪	٥,٥٪	١٠,٥٪	٢٠٪	–

يتبين من الجدول رقم (٦) أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لاتختلف على أهمية مد سنوات الإلزام إلى تسع سنوات فى إطار التعليم الأساسى ، حيث أن ٧٤,٥٪ من أفراد العينة موافقة جداً ، و ٢٥,٥٪ موافقة دون أن يكون هناك أى استجابة لعدم الموافقة ، وأعتقد أن أفراد العينة يدركون أن السنوات الست للتعليم الإلزامى التى كانت موجودة ، غير كافية لتزويد التلاميذ بالقدر الأساسى من المعارف والمهارات التى لاغنى عنها لأى مواطن ، هذا بالإضافة إلى أن عدداً غير قليل من التلاميذ المنتهين من مرحلة الإلزام السابقة كانوا يرتدون إلى الأمية ويصبحون عبئاً على المجتمع .

ولكن السؤال الذى يطرح نفسهَ هنا لماذا ٢٥,٥٪ من أفراد العينة يوافق فقط على هذا الهدف دون أن تكون استجابته تحت « موافق جداً » ؟ وفى اعتقادى أن هذه النسبة من الخبراء تتخوف من قدرة وزارة التربية والتعليم على توفير تعليم إلزامى لمدة تسع سنوات لجميع أبناء الشعب ، لأن ذلك سيلقى تبعات كثيرة على الوزارة ،

من توفير إمكانات مادية وبشرية ربما لو استمرت الظروف الحالية كما هى لما تمكنت الوزارة من تحقيق هذا الهدف ولذلك فإن طموح هذه الفئة من الخبراء طموح يشوبه الحذر وقد يكون له ما يبرره .

أما بالنسبة لأن مرحلة التعليم الأساسى تؤدى إلى المراحل التالية لها من السلم التعليمى فنجد إن ٨٢,٥٪ يوافق جداً على ذلك ، وكذلك ٣٢,٥٪ يوافق فقط أى أنه لايوجد من لايوافق على هذا الهدف . وبالنسبة لأن مرحلة التعليم الأساسى يمكن أن تكون مرحلة منتهية بالنسبة لبعض التلاميذ طبقاً لاستعداداتهم وقدراتهم فنجد أن ٨٦,٥٪ من أفراد العينة يوافقون جداً وكذلك ١٣,٥٪ يوافق فقط . وهذه الاستجابة من أفراد العينة تؤكد على ضرورة أن تكون هناك مرحلة إلزامية موحده لجميع أبناء الشعب وتكون بمثابة الجذع المشترك للنظام التعليمى يبدأ بعدها التفريع نحو أنواع التعليم المختلفة أو يمكن لمن ينهى هذه المرحلة التعليمية أن يخرج إلى معترك الحياة يساهم فى تنمية وتطوير مجتمعه بعد أن يكون قد حصل من المعارف والمهارات والقيم ماهو ضرورى لأن يقوم بهذا الدور . وأعتقد أنه لكى تقوم مرحلة التعليم الأساسى بهذا الدور لابد من رفع كفاءة العملية التربوية لهذه المرحلة والتوسع فى مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية فلايكون هناك اهتمام بالمدراس الحضرية وإهمال لمدارس المناطق الريفية أو يكون هناك اهتمام بتعليم الذكور وإهمال لتعليم الإناث ، بل لابد من العمل على رفع مستوى المدارس والتلاميذ فى المناطق الريفية والمحرومة وتحسين ظروف التلاميذ ولو عن طريق برامج تعويضية . ومن ناحية أخرى لابد أن يكون هناك مراكز لتدريب المنتهين من مرحلة التعليم الأساسى الذين لم تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم من المضى فى مراحل التعليم التالية – حتى يتدربوا على حرفة من الحرف التى تتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وتتناسب مع احتياجات مجتمعهم من القوى العاملة الفنية .

وتأكيداً على ماذكرته فى الفقرة السابقة ، فإن موافقة أفراد العينة على أن مرحلة التعليم الأساسى تعد للمواطنة المنتجة الفعالة فنجد أن ٥٤٪ من أفراد العينة يوافق جداً و ١٠٪ يوافق و ١٧,٥٪ لا رأى و ١٨,٥٪ غير موافق . ولتفسير ذلك يمكن أن نقول أن العاملين فى ميدان التعليم الأساسى من أفراد العينة مازالوا متشككين فى قدرة

هذه المرحلة لأن تتحمل مسئولية هذا الهدف وحدها إما لوجود قصور بالنسبة للبرامج أو التجهيزات اللازمة لذلك ، أو أنهم يرون أنه لابد من أن تكون هناك مراكز للتدريب المهنى لتعد التلاميذ الذين يقفون عند نهاية مرحلة التعليم الأساسى ، وتكون مسئولية هذه المراكز التدريبية إتقان هؤلاء التلاميذ لحرفة من الحرف وبذلك يعد الأفراد للمواطنة المنتجة الفعالة . وجدير بالذكر فى هذا المقام بأن نقول إن التعليم الأساسى بعيد كل البعد عن التعليم الحرفى ، فهو لايهدف بحال من الأحوال إلى تخريج عامل على درجة من المهارة ، وإنما هو تعليم عام فيه قدر من الثقافة المهنية والعملية التى أصبحت عنصراً من العناصر الأساسية للتربية والتعليم .

ولتحديد مدى موافقة أفراد العينة على أن مرحلة التعليم الأساسى تؤكد على تحقيق الذات ، وانتماء المتعلم لمجتمعه فنجد أن ٦٠٪ من الخبراء موافق جداً ، ٣١,٥٪ موافق ، ٣,٥٪ لارأى ، ٥٪ غير موافق . ومن هذه الاستجابة يمكن أن نتبين أن هذا الهدف إما أنه غير واضح إلى حد ما بالنسبة لفئة من الخبراء ولذلك ظهرت فئة منهم لم تبد رأياً فى ذلك بنسبة ٣,٥٪ كما ظهرت نسبة ٥٪ غير موافقة . ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون هناك نسبة من الخبراء لا يعرفون كيف يصلون إلى تحقيق هذا الهدف أو يرون أن المناهج الحالية لاتؤدى إلى تحقيقه ، ولكن بصفة عامة يمكن القول بأن نسبة كبيرة من أفراد العينة ليست مختلفة على أهمية هذا الهدف .

أما بخصوص أن مرحلة التعليم الأساسى تؤكد على دعم التربية الدينية والسلوكية والوطنية فنجد أن ٩٤,٥٪ موافق جداً ، ٥,٥٪ موافق من فئة الخبراء أفراد العينة ، وهذا بالطبع هدف واضح وهام لاخلاف عليه ، ويلزم فى هذا المجال دعم التربية الدينية بصفة خاصة ، والعمل على أن يتحلى سلوك الفرد بالقيم الدينية الأصلية ، وأن يوجه التلاميذ إلى الاتجاه الأخلاقى السليم للتعامل مع سائر أفراد المجتمع ، وأعتقد أن الاهتمام بالتربية الدينية فى مرحلة التعليم الأساسى من أهم دعائم بناء شخصية الفرد داخل المجتمع ، لأن الطفل فى هذه المرحلة توضع أسس ودعائم شخصيته وتتميز شخصية الطفل بالمرونة والمطاوعة .

وبالنسبة لأن التعليم الأساسى يجب أن يهتم بأبناء المناطق الريفية والمناطق المحرومة وكذلك اهتمام مرحلة التعليم الأساسى بتعليم الإناث فقد جاءت الاستجابة واحدة بالنسبة لهذين الهدفين وكانت كالتالى ٧٦٪ موافق جداً ، ٢٠,٥٪ موافق ، ٣,٥٪ لارأى . وفى تعليقنا على هذه الاستجابة نستطيع أن نؤكد أن أفراد العينة يؤكدون على أهمية الاهتمام بتعليم أبناء المناطق الريفية والمناطق المحرومة وكذلك الاهتمام بتعليم الإناث ، وبصفة خاصة أن نسبة الأمية مازالت مرتفعة بين أبناء المناطق الريفية والمناطق المحرومة وأشد ارتفاعاً بين الإناث . وإذا أضفنا إلى ذلك أن القطاع الريفى يمثل غالبية السكان فى جمهورية مصر العربية ، وإذا كانت القرية لاتزال بعيدة فى مستواها الحضارى عن المدينة فمن الضرورى أن يأخذ التعليم الأساسى فى حسابه موضوع تنمية المناطق الريفية وارتباط التعليم فى هذه المناطق بالحاجات الحقيقية للريف المصرى ، والأهم من ذلك أن الهدف الذى ننشده من ذلك هو تقريب الفوارق بين القرية والمدينة .

وفى محاولتنا للتعرف على مدى موافقة أفراد العينة على أن التعليم الأساسى يربط بين التعليم والبيئة ، أى أنه يتنوع بتنوع البيئات فكانت استجابتهم على الوجه التالى ٩٤٪ موافق جداً ، ٦٪ موافق ، وهذا يدل بالطبع على عدم الاختلاف على هذا الهدف وأن المجالات العملية التى أدخلت فى التعليم الأساسى متمشية فعلاً مع طبيعة وظروف البيئات المختلفة إلى حد كبير . وهذا الهدف نرى ضرورة الاهتمام به حيث أن من أهم العيوب التى تمثلت فى النظام التعليمى بأشكاله التقليدية السابقة أدت إلى نزوح المتعلمين من المناطق الريفية والمناطق المحرومة إلى المدينة ، بدلاً من تهيئة المتعلمين للارتباط ببيئتهم واستغلال مصادر ثرواتها ، والعمل على النهوض بها . وأدت استمرارية هذه الأشكال التقليدية إلى استمرارية تخلف الريف عن مسايرة الركب الحضارى وإلى استمرارية المناطق المتخلفة المحرومة اقتصاديا واجتماعيا فى تخلفها .

أما عن الربط بين المواد النظرية والعملية كهدف من أهداف مرحلة التعليم الأساسى فنجد أن استجابة أفراد العينة كانت على الوجه التالى : ٦٤٪ موافق جداً ، ٥,٥٪ موافق ، ١٠,٥٪ لارأى ، ٢٠٪ غير موافق . وإذا تفحصنا هذه الاستجابة نجدها مختلفة إلى حد ما عن أنماط الاستجابات السابقة وربما يرجع ذلك

إما إلى أن المناهج الحالية لم تتطور بالشكل الذى يؤدى إلى هذا الهدف ، أو أن المعلمين مازالت تنقصهم الخبرة والمهارة فى تنفيذ البرامج المتكاملة . وعلى أية حال فإن المعلم الذى يقوم بهذه المسئولية لابد من اختياره وإعداده إعداداً يؤهله لذلك ، فالمعلم الذى درس طوال حياته التعليمية مواداً منفصلة ، لايستطيع أن يدرس مجالات متكاملة بدرجة مقبولة من الإتقان ، فالمجالات المتكاملة ليست جماع علوم مستقلة ولكنها مركب متداخل منها ، ومن هنا فلابد من إعداد المعلم القادر على تنفيذ البرامج المتكاملة حتى نربط بين المواد النظرية والمواد العملية .

حـ - الاتجاهات نحو التعليم الأساسى :

إن إجراء أى إصلاح أو تطوير فى مجال التعليم يجب أن يقترن بدرجة كبيرة من الدافعية من جانب العاملين فى ميدان التعليم وكذلك من جانب الآباء والتلاميذ ، حيث أن تنمية التلاميذ هى الهدف من النظام التعليمى ، ولذلك فإن النجاح أو الفشل فى تطبيق الإصلاحات المنشودة تتحدد إلى درجة كبيرة بمدى إيمانهم وبنوع اتجاهاتهم نحو الإصلاح والتطوير .

ولانستطيع أن نقول إن الاتجاهات الإيجابية نحو الإصلاح والتطوير تكون من جانب قادة التعليم فقط ، ولكن يجب ألا تقل درجة هذه الإيجابية من ناحية المعلمين والنظار داخل المؤسسات التربوية ، ومن هنا تبرز أهمية اشتراك كل العاملين فى ميدان التعليم على اختلاف مستوياتهم فى عملية الإصلاح والتطوير ، حيث أن المعلمين والنظار لايعارضون التجديد والإصلاح بقدر ما يعارضون الطريقة التى يعرض بها عليهم ، أو على الأصح ، يفرض بها عليهم فرضاً . ومن هنا كان من الواجب على قادة التعليم أن يعملوا على توفير الوسائل الكفيلة بتدعيم الحركة الإبداعية من جانب المعلمين والنظار ، وأن يعملوا أيضاً على توعية الناس عن طريق القيام بحملات إعلامية لشرح المقصود بالإصلاح والتطوير ، وماهى مجالات مساهمة الجمهور لتحقيق الأهداف المنشودة .

والأسئلة من رقم (٢١) حتى رقم (٣٣) تتناول بعض العبارات التى نحاول أن نتعرف منها على اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الأساسى . ويود الباحث فى

مقدمة الحديث عن اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الأساسى أن يبرز حقيقة معينة ألا وهى أن التحليل العلمى الدقيق للاتجاهات فى مثل هذه الدراسة هو تعرف الاتجاهات النوعية لكل فئة من الخبراء على حدة وذلك نحو كل قضية من قضايا الاستبيان على حدة أيضاً . كأن نعرف على سبيل المثال اتجاهات المعلمين وحدهم نحو أهمية التعليم الأساسى أو نحو الجوانب النظرية والعملية فيه أو نحو دوره فى المجتمع المحلى أو غير ذلك من القضايا . والأمر نفسه يصدق على فئة مديرى المدارس والوكلاء ومقررى التعليم الأساسى ومديرى المراحل التعليمية أو وكلاء الوزارة . إلا أن الأمر فى هذه الدراسة يختلف ذلك أن محور الاهتمام فى الدراسة الحالية هو الحديث عن موقع التعليم الأساسى فى حياة التلاميذ ودوره فى تنمية المجتمع المحيط به وتعرف الاتجاهات العامة للخبراء المشاركين فى صنعه دون الخوض فى أنواع هذه الاتجاهات أو مدى شدتها فذلك مجاله دراسة أخرى .

والكاتب إذ يقرر هذه الحقيقة يود أن يعبر عن اعتزامه إصدار دراسة أخرى تختص بدراسة الاتجاهات وحدها مستخدماً فى ذلك أسلوب المقابلة الشخصية ومستعيناً بنتائج الاستبيان الحالية . ولعل المقابلة الشخصية مع أفراد العينة تتيح لنا التعرف بعمق على اتجاهات كل فئة على حدة كما يساعدنا على القطع بآراء على درجة كبيرة من الموضوعية .

الأمر هنا إذن يقتصر على الحديث عن الاتجاهات العامة للمشتغلين بالتعليم الأساسى من أفراد العينة نحو هذا النوع من التعليم . مما استلزم جمع استجاباتهم وإصدارها فى نسب مئوية واحدة لاتعبر عن الاتجاهات النوعية لكل فئة على حدة قدر ماتعبر عما يسود من اتجاهات فى هذا القطاع ، والجدول رقم (٧) يوضح استجابات أفراد العينة فى هذا الخصوص .

جـدول رقـم (٧)
اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الأساسى

مجالات القائمـــة	النسبة المئوية لقيمة واتجاهات الرأى				
	موافق جداً	موافق	لارأى	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
إدخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الإبتدائية مهم	٦٢,٥٪	٣٠٪	٢,٥٪	٥٪	-
إدخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الإعدادية مهم .	٩١٪	٩٪	-	-	-
اكتساب التلاميذ حب واحترام العمل اليدوى مهم .	٩٥٪	٥٪	-	-	-
إدارة المدرسة تهتم بالتدريبات العملية كما تهتم بالمواد النظرية	٤٠٪	١١٪	١٤٪	٣٥٪	-
إتجاهات المعلمين عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى كانت مشجعة	٧,٥٪	٦٥٪	١٧,٥٪	١٠٪	-
إتجاهات المعلمين الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة .	٣٥٪	٥٥٪	١٠٪	-	-
إتجاهات مديرى المدارس عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى كانت مشجعة	١٨٪	٥٧٪	٢٠٪	٥	-
إتجاهات مديرى المدارس الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة	٢٥٪	٦٣٪	١٢٪	-	-
إتجاهات التلاميذ عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى كانت مشجعة .	٥١٪	٤٠٪	٩٪	-	-
إتجاهات التلاميذ الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة .	٥١٪	٤٠٪	٩٪	-	-
التعليم الأساسى مهم بالنسبة للتلاميذ	٩٥٪	٥٪	-	-	-
التعليم الأساسى مهم بالنسبة للبيئة المحلية .	٩٥٪	٥٪	-	-	-
التلاميذ يهتمون بحصص التدريبات العملية كما يهتمون بالمواد النظرية	٦٠٪	٣٢,٥٪	٢,٥٪	٥٪	-

من الجدول رقم (٧) تتضح اتجاهات أفراد العينة نحو بعض القضايا المتعلقة بالتعليم الأساسى . والقضية الأولى تتعلق بأهمية إدخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الابتدائية وكانت استجابة أفراد العينة على الوجه التالى : ٦٢,٥٪ موافق جداً ، ٣٠٪ موافق ، ٢,٥٪ لارأى ، ٥٪ غير موافق . من ذلك يتبين أن الغالبية العظمى من الخبراء توافق على إدخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الابتدائية.. أما القضية الثانية فهى تتعلق بالأولى وتتناول أهمية إدخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الإعدادية وكانت استجابات أفراد العينة كما يلى : ٩١٪ موافق جداً ، ٩٪ موافق ولم تظهر استجابة واحدة لعدم الموافقة . وفى تحليلنا لذلك يمكن أن نقول إنه على الرغم من أن نسبة بسيطة جداً (٥٪) من آراء أفراد العينة لا توافق على إدخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الابتدائية - إلا أننى أرى لهذه النسبة أهميتها ، حيث أن التدريبات العملية لايجوز أن تقدم إلا بعد أن يكون الطفل قد اكتسب قدراً من مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة . ويمكن أن يوجه الطفل فى السنوات الست الأولى من مرحلة التعليم الأساسى إلى الاهتمام بزيارة البيئة المحيطة بالمدرسة من مزارع أو مصانع أو غير ذلك ، بهدف توجيه اهتمام الطفل إلى ما يوجد فى بيئته من موارد وصناعات ومحاصيل مختلفة ويمكن فى هذه المرحلة استخدام التدريبات اليدوية التى تختص بإستعمال الصلصال وتشكليه ، وورق القص واللصق كما يمكن استخدام الأقمشة فى عمل وحدات زخرفية على أشكال الزهور والطيور ولصقها على ورق مقوى لتزيين حجرات الدراسة . كما يمكن أن تتضمن التدريبات الزراعية على مشاهدة الأزهار والنباتات سواء فى حديقة المدرسة أو فى المزارع المجاورة للمدرسة ، والتعرف على الطيور والحيوانات وطريقة تربيتها وغير ذلك . أى أن التدريبات العملية فى الصفوف الستة الأولى يجب أن تهدف إلى تنشيط القدرات الابتكارية لدى الطفل ، عن طريق تطوير ميوله من اللعب التخيلى إلى مجالات العمل والنشاط الواقعى المثمر طبقاً لقدراته العقلية والجسمية . وعن طريق تهيئة الفرص والخبرات التى تساعد على كشف ميوله وتفتح استعداداته الكامنة بقصد العمل على تنميتها وتوجيهها . ويجب أن تهدف التدريبات العملية فى هذه المرحلة أيضاً على إكساب وتنمية بعض الإتجاهات الإيجابية مثل العمل الجماعى التعاونى لتحقيق هدف مشترك ، وغرس روح المبادرة والإيجابية ، والبعد عن السلبية وعدم المبالاة .

أما بالنسبة لأهمية اكتساب التلاميذ لحب واحترام العمل اليدوى فكانت اتجاهات أفراد العينة إيجابية بدرجة كبيرة حيث أن ٩٥٪ موافق جداً ، ٥٪ موافق وهذا بالطبع دليل على إيمان أفراد العينة بدور التعليم الأساسى على تحقيق هذه الاتجاهات لدى التلاميذ .فلقد كان تعليم المرحلة الأولى قبل تطبيق صيغة التعليم الأساسى يهتم بالنواحى النظرية وأدى ذلك إلى استمرار الفروق الشكلية بين العمل المكتبى وبين العمل اليدوى . ومن هنا كان تزاحم الطلاب على التعليم الثانوى العام والعزوف عن التعليم الفنى والمهنى ، بل الأكثر من ذلك أن الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم الفنى يفضلون الأعمال المكتبية بعد تخرجهم . ومن هنا تبرز أهمية اضطلاع مرحلة التعليم الأساسى بتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو حب واحترام العمل اليدوى ولن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام الفعلى بالمجالات العملية فى مرحلة التعليم الأساسى ، والاهتمام بالتوجيه المهنى للتلاميذ فى هذه المرحلة .

ولمعرفة رأى أفراد العينة فى اتجاهات إدارة المدرسة ومدى اهتمامها بالتدريبات العملية مقارنة باهتمامها بالمواد النظرية نجد استجابتهم كانت على الوجه التالى : ٤٠٪ موافق جداً ، ١١٪ موافق ، ١٤٪ لارأى ، ٣٥٪ غير موافق . ونلاحظ من هذه الاستجابة أنها مغايرة ومختلفة عن استجابات أفراد العينة للقضايا السابقة ، حيث ظهر أن ٣٥٪ من أفراد العينة تقول أن إدارة المدرسة لاتهتم بالتدريبات العملية كما تهتم بالمواد النظرية . ولعل مايشهده واقع المدارس الآن يبرر هذه الاستجابة ، حيث أن كثيراً من المدارس مازال متأثراً بأنماط التعليم السابقة التى كان كل اهتمام المدرسة يوجه ناحية الاهتمام بالمواد النظرية والاهتمام بالتلقين والحفظ . ومما أدى إلى استمرارية هذا الاتجاه حتى بعد تطبيق التعليم الأساسى أن تقويم مدير المدرسة أو معلميها أو تلاميذها مازال يعتمد على مدى حفظ التلاميذ للمواد النظرية ومدى نجاح التلاميذ فى هذه المواد النظرية والنسبة المئوية للنجاح فى كل رسة .

وبالنسبة لاتجاهات المعلمين عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى واتجاهات المعلمين الآن . نجد أن بعض أفراد العينة تتجه آراؤهم إلى أنه عند بداية تطبيق التعليم الأساسى كانت اتجاهات المعلمين غير مشجعة وذلك بنسبة ١٠٪ من

الآراء ، بينما نجد أن آراء أفراد العينة قد تغيرت بالنسبة لاتجاهات المعلمين الآن نحو التعليم الأساسى حيث لم يذكر أحد عدم موافقته على أن اتجاهات المعلمين الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة . معنى ذلك أن هناك تحسناً فى اتجاهات المعلمين نحو التعليم الأساسى وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين قد تفهموا أهداف وفلسفة التعليم الأساسى نتيجة للخبرة التى حصلوا عليها خلال مرحلة التجريب أو نتيجة لحصولهم على دورات تدريبية فى مجال التعليم الأساسى ، أو ربما لشعورهم بأهمية التعليم الأساسى بالنسبة للتلاميذ أو للبيئة المحلية على السواء .

أما عن اتجاهات مديرى المدارس نحو التعليم الأساسى عند تطبيقه فى مرحلة التجريب والآن ، نجد أن آراء أفراد العينة كما يلى : ١٨٪ موافق جداً ، ٥٧٪ موافق ، ٢٠٪ لارأى ، ٥٪ غير موافق ، على أن مديرى المدارس كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو التعليم الأساسى عند بداية التجربة . أما استجابة أفراد العينة بأن اتجاهات مديرى المدارس الآن مشجعة فكانت كالتالى ٢٥٪ موافق جداً ، ٦٣٪ موافق ، ١٢٪ لارأى ولم تظهر استجابة واحدة لعدم الموافقة ، معنى ذلك أن هناك تحسناً أيضاً فى اتجاهات مديرى المدارس نحو التعليم الأساسى وربما كانت الأسباب وراء هذا التحسن فى اتجاهاتهم نحو التعليم الأساسى هى نفس الأسباب التى أدت إلى تحسن اتجاه المعلمين ناحية التعليم الأساسى .

ولمعرفة رأى أفراد العينة فى أن اتجاهات التلاميذ نحو التعليم الأساسى عند بداية التجريب كانت مشجعة وأن اتجاهاتهم الآن مشجعة أيضاً فنلاحظ أن استجابة الخبراء لم تتغير وكانت كالتالى : ٥١٪ موافق جداً ، ٤٠٪ موافق ، ٩٪ لارأى ، معنى ذلك أن الخبراء يرون أن اتجاهات التلاميذ عند بداية التجربة والآن مشجعة . وربما يرجع ذلك إلى أن التلاميذ يستهويهم الاهتمام بالأنشطة التربوية والرياضية والثقافية .. إلخ التى تسود فى برامج مرحلة التعليم الأساسى بعد أن كانت هذه الأنشطة قد أهملت إلى حد كبير فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية إما نتيجة لقصر اليوم الدراسى لتعدد الفترات ، أو لعدم توافر الإمكانات التى تتيح الاهتمام بهذه الأنشطة . ويمكن أن نضيف إلى ذلك أيضاً أن اهتمام مرحلة التعليم الأساسى بالزيارات والرحلات المختلفة للبيئة المحلية . وإدخال التدريبات العملية فى مناهج التعليم الأساسى يجعل التلاميذ يفضلون هذه المناهج عن سابقتها التى كانت تركز

على المواد النظرية فقط ومن هنا تكون اتجاهات التلاميذ أكثر إيجابية نحو هذا النوع من التعليم .

والسؤال الآن : ما رأى الخبراء فى مدى اهتمام التلاميذ بحصص التدريبات العملية ؟ تكشف لنا استجابات الخبراء عن أن ٦٠٪ منهم موافق جداً على أن التلاميذ يهتمون بحصص التدريبات العملية وأن ٣٤,٥٪ منهم يوافق فقط على ذلك بينما نجد أن ٢,٥٪ منهم لارأى لهم فى هذا ، ويعبر باقى الخبراء عن رفضهم لهذه الحقيقة! ولهذه النسب دلالة يجب أن نقف عندها .. أن ٩٢,٥٪ من أفراد العينة يسجلون ملاحظتهم على اهتمام التلاميذ بحصص التدريبات العملية مما يدل على نزوع هؤلاء التلاميذ نحو العمل ورغبتهم فى أداء شىء ما بأيديهم وعزوفهم عن اللفظية التى كانت تسود برامج التعليم الأخرى . كما أن هذا يعطى مؤشراً ينبىء عن توثق العلاقة بين التلاميذ وبين التعليم الأساسى .

إن الإقبال على حصص التدريبات العملية إنما هو إقبال على أهم مايتميز به التعليم الأساسى من صفات ومايقوم عليه من دعائم . يبقى علينا أن نجد مبرراً لهؤلاء الذين لايوافقون على حقيقة إقبال التلاميذ على حصص التدريبات العملية ، ولعل المبرر الذى يطرحه الكاتب لهذه الفئة هو تمسك أفرادها بالتصور التقليدى للنجاح الدراسى ومفهومهم له . إن تفوق التلميذ فى رأى هذه الفئة رهن بتحصيله فى المواد النظرية واستيعابه لمحتواها دون النظر إلى قدرته على الأداء العملى أو النشاط الحركى . ولاريب أن هذا يبرز لنا الحاجة إلى إعادة النظر فى أسلوب تقويم التلاميذ وتحديد المعايير التى نحكم بها على التفوق أو الفشل .

وفى نهاية تعليقنا على هذا الجزء الخاص باتجاه كل من مديرى المدارس والمعلمين والتلاميذ نحو التعليم الأساسى ومدى إدراكهم لأهميته بالنسبة للتلميذ والبيئة المحلية كما يراه أفراد العينة ، فإن استجابتهم لابأس بها بل أنها تبرز إلى حد كبير الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم الأساسى وتؤكد على وجود درجة كبيرة من الدافعية نحو هذا النوع من التعليم . ولكن المشكلة لا تكمن فقط فى اتجاهاتهم ودرجة دافعيتهم ولكن فى الواقع المشكلة تكمن فى توفير الإمكانات

اللازمة للتعليم الأساسى متمثلة فى مبان مدرسية وتجهيزات . ومعلمين أعدوا للعمل فى هذه المرحلة ، وكذلك مناهج تتناسب مع الأهداف المنشودة من وراء هذه الصيغة الجديدة للتعليم الأساسى . وهذا ماسوف نتناوله فى الجزء التالى من الدراسة الميدانية إن شاء لله .

د – مشكلات تطبيق التعليم الأساسى واقتراحات علاجها :

بينا سابقاً أن تطبيق التعليم الأساسى ، كما تهدف إليه الصيغة المصرية يعنى توفير الإمكانات التى تجعل من الممكن لكل طفل فى المرحلة العمرية من ٦ – ١٥ عاماً أن يجد له مكاناً فى التعليم ، ليس هذا فحسب بل أن توفر أيضاً الإمكانات التى تجعل من مرحلة التعليم الأساسى تعليماً وظيفياً يربط النظر بالتطبيق ويتيح مجالا للتعليم الذى يعد للعمل ويربط المواطن ربطاً وثيقاً بقضايا التنمية وحاجات البيئة .

وكما أشرنا سابقا أيضاً فإن هناك مشكلات كثيرة تواجه تحقيق الصيغة التى رسمتها مصر لتحقيق التعليم الأساسى ، ولقد بلغت حدة بعض هذه المشكلات درجة جعلت البعض يتشكك كثيراً فى إمكان تحقيق هذا الأمل ، أو هذه السياسة التى التزمت بها الدولة طبقاً للقانون الجديد للتعليم رقم ١٣٩ الصادر فى عام ١٩٨١ . وهذا ماجعلنا نتجه إلى التعرف على آراء أفراد العينة بالنسبة للمشكلات التى تواجه تطبيق التعليم الأساسى ، وإلى تعرف الحلول الممكنة لهذه المشكلات من وجهة نظرهم . ولقد قسم هذا الجزء إلى ثلاثة أقسام : الأول يتناول المشكلات الخاصة بالمعلم ، والثانى يتناول المشكلات الخاصة بالمبانى والتجهيزات ، والثالث يتناول المشكلات الخاصة بالمناهج .

أولاً : المشكلات الخاصة بالمعلم :

لتعرف المشكلات التى تتعلق بالمعلم تم وضع قائمة بعدد من القضايا الخاصة بمعلم التعليم الأساسى ، وطلب من أفراد العينة أن يبينوا درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على هذه القضايا . والجدول رقم (٨) يوضح استجابة أفراد العينة تجاه هذه القضايا .

جـدول رقـم (٨)
المشكلات التي تتعلق بالمعلم

مجالات القضايا	النسبة المئوية				
	موافق جداً	موافق	لارأى	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
المعلمون مدركون لمفهوم التعليم الأساسي .	٣٩٪	٤٣,٥٪	١١,٥٪	١١٪	-
تهيأ المعلمون ذهنياً لفكرة التعليم الأساسي قبل التجريب .	٣٠,٥٪	٣٦,٥٪	١٣,٥٪	١٩,٥٪	-
المعلمون العاملون بالتعليم الأساسي معدون تربوياً .	-	٧,٥٪	٤٪	٤٢,٥٪	٤٦٪
معلمو التدريبات العملية أعدوا لهذا العمل .	-	٣,٥٪	-	١٦,٥٪	٨٠٪
حصل المعلمون على البرامج التدريبية المناسبة والخاصة بالتعليم الأساسي .	-	٣١٪	-	٢٩٪	٤٠٪
حصل المعلمون على برامج تدريبية خاصة بالتعليم الأساسي ولكنهم مازالوا بحاجة إلى المزيد من هذه البرامج .	٨٠٪	٢٠٪	-	-	-
معظم المعلمين راضون عن عملهم .	-	٣٥٪	١٥٪	٢١٪	٢٩٪
معظم المعلمين بالتعليم الأساسي لايجدون صعوبات في المواد التي يدرسونها .	-	٢٦,٥٪	١٠٪	٤٢٪	٢١,٥٪
المعلمون في حاجة إلى حوافز مادية لتزيد من دافعيتهم نحو العمل	٦١٪	٢٩٪	-	١٠٪	-

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه بسؤال أفراد العينة عن مدى موافقتهم على أن المعلمين مدركون لمفهوم التعليم الأساسي أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٧٢,٥٪) يوافقون على ذلك ، بينما ترى نسبة قليلة (١١٪) من أفراد العينة غير

ذلك ويعبرون عن عدم موافقتهم ، وربما يكون فى إجابة أفراد العينة عن القضية الثانية التى تتمثل فى أن المعلمين قد تهيئوا ذهنياً لفكرة التعليم الأساسى قبل التجريب - تفسيراً لوجهة نظر هذه الفئة القليلة التى عبرت عن عدم موافقتها على القضية الأولى ، حيث أننا نجد أن ٦٦,٥٪ من أفراد العينة لايوافقون على أن المعلمين قد تهيئوا ذهنياً لفكرة التعليم الأساسى قبل التجريب ، ومن هنا فإنه يمكن أن يكون هناك بعض المعلمين غير مدركين لمفهوم التعليم الأساسى .

وبسؤال أفراد العينة عن مدى موافقتهم على أن المعلمين العاملين بالتعليم الأساسى قد أعدوا تربوياً فنجد أن ٧,٥٪ فقط من أفراد العينة يوافق على ذلك بينما يعبر ٨٨,٥٪ عن عدم موافقتهم . وهذه الاستجابة تتمشى إلى حد كبير مع الواقع ، حيث أن هناك تنوعاً كبيراً فى مؤهلات المعلمين العاملين بمرحلة التعليم الأساسى تبدأ من معلمين حاصلين على مؤهلات متوسطة فنية ، ودبلوم معلمين ، ومؤهلات عالية غير تربوية ، ومؤهلات عالية تربوية . ومن الجدير بالذكر هنا أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات عليا سواء كانت تربوية أو غير تربوية التى تعمل فى الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الأساسى غير مستقرة للعمل بهذه المرحلة ولكنها عبارة عن فترة انتقالية عند بداية التعيين ينقلون بعدها للعمل فى المدارس الثانوية .

أما بالنسبة لمعلمى التدريبات العملية وأنهم قد أعدوا للقيام بهذا العمل فنجد أن ٩٦,٥٪ من أفراد العينة لم توافق على ذلك . وعلى أية حال فإن نجاح وزارة التربية والتعليم فى إعداد وتوفير معلم التدريبات العملية هو التحدى الحقيقى لنجاح التعليم الأساسى . فالإعداد الجيد لمعلم التدريبات العملية هو المحور الذى يتوقف عليه هذا الجانب الهام من برامج التعليم الأساسى ، حيث أن تجارب مصر السابقة فى ميدان التعليم الأساسى كان من أسباب فشلها عدم نجاح الجانب العملى فيها والذى كان العمود الفقرى لفكرة إنشائها . ومما هو جدير بالذكر أن عدم توفر المعلم القادر على تدريس المجالات العملية كان من أهم أسباب عدم نجاح الجانب العملى .

وبسؤال أفراد العينة عن مدى موافقتهم على أن المعلمين قد حصلوا على

البرامج التدريبية المناسبة والخاصة بالتعليم الأساسى فكانت استجاباتهم على الوجه التالى : ٣١٪ موافق ، ٦٩٪ غير موافق . ومن هذه الاستجابة يتضح أن بعض المعلمين قد حصل فعلاً على تدريبات خاصة بالتعليم الأساسى ، أما البعض الآخر من المعلمين فربما أنهم لم يحصلوا على دورات تدريبية خاصة بالتعليم الأساسى أو أنهم حصلوا على هذه الدورات التدريبية ولكنهم لم يشعروا بقيمتها بالنسبة للهدف الذى وضعت من أجله . ويمكن أن يرجع ذلك إما إلى عدم ملاءمة محتوى هذه البرامج للأهداف الموضوعة لهذه البرامج التدريبية ، أو إلى عدم كفاءة بعض القائمين بالتدريب ، أو إلى عدم وجود حوافز للمعلمين الذين حضروا هذه البرامج ، أو إلى أن بعض هذه البرامج التدريبية قد عقدت فى أوقات لم تتناسب مع رغبة هؤلاء المعلمين .

ولمعرفة مدى موافقة أفراد العينة على أن المعلمين قد حصلوا على برامج تدريبية ولكنهم مازالوا فى حاجة إلى مزيد من هذه البرامج فنجد أن ١٠٠٪ من أفراد العينة يوافقون على ذلك . وإذا قمنا بتفسير هذه الاستجابة وربطها بالاستجابة السابقة لأدركنا أن ٦٩٪ من أفراد العينة التى عبرت عن عدم موافقتها على أن المعلمين قد حصلوا على برامج تدريبية خاصة بالتعليم الأساسى هم نفسهم يوافقون على أن المعلمين قد حصلوا على برامج تدريبية خاصة بالتعليم الأساسى ولكنهم مازالوا بحاجة إلى المزيد من هذه البرامج . ويمكن تفسير هاتين الاستجابتين بطريقة أخرى فنقول إن أفراد العينة يؤمنون بقيمة عقد البرامج التدريبية للمعلمين واستمرارية هذه البرامج لرفع الكفاءة المهنية للمعلمين .

ويرى الباحث أنه إذا كان على التعليم أن يعنى بمتطلبات الحاضر ومتطلبات المستقبل على حد سواء ، فإن محتوى وطرق إعداد المعلمين - قبل دخول الخدمة وأثنائها - يجب أن يتم تطويرها باستمرار ، آخذين فى الاعتبار الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التى يجب على المدرسة وعلى المعلمين أن يؤدوا مهامهم الرئيسية فى كنفها . وحيث أن نظم التعليم فى تغير مستمر نظراً لتغير المعرفة بصفة عامة والمعرفة التربوية بصفة خاصة وأدى ذلك إلى تزايد الطابع الخلاق للنشاطات التربوية ، ومن هنا فإن تزويد المعلمين فى فترة إعدادهم قبل الدخول فى الخدمة

بكل المعرفة والمهارات التى تفى باحتياجات حياتهم المهنية أصبح أمراً مستحيلاً . ولهذا فإن الإعداد السابق على الالتحاق بالخدمة فى مهنة التعليم يجب أن يعتبر مرحلة أولى وأساسية فى عملية التعليم المستمر للمعلمين . ومن ثم فإن هناك حاجة لسياسة شاملة ، تضمن أن إعداد المعلمين عملية مترابطة متواصلة تبدأ بالإعداد فيما قبل الخدمة وتستمر طول حياة المعلم المهنية .

إن التعليم المستمر للمعلم يجب أن يكون جزءاً لايتجزأ من عملية إعداد المعلمين ولهذا فإنه يجب أن يتم تنظيمه على أسس دورية ، وأن الإجراءات التى تتخذ فى هذا الصدد يجب أن تتسم بأكبر قدر من المرونة والتكيف مع الاحتياجات الفردية للمعلم والملامح المميزة لمرحلة التعليم الأساسى ، آخذين فى الاعتبار التطورات التى تطرأ على مختلف التخصصات والتطورات الحادثة فى المعرفة . وإن استمرارية إعداد المعلم أثناء قيامه بدوره كمعلم طيلة حياته المهنية يعوض النقص أو عدم الكفاءة التى تحدث أحياناً أثناء فترة الإعداد قبل الدخول للخدمة . وإننا نرى أن تسهم كليات التربية فى رفع الكفاءة العلمية والمهنية للمعلمين أثناء الخدمة ، ويكون هذا هدفاً رئيسياً من أهداف كليات التربية ، ومن هنا فلابد من مساهمتها بشكل جوهرى وفعال فى عقد البرامج التدريبية لكافة العاملين فى ميدان التعليم .

ولمعرفة مدى موافقة أفراد العينة على أن معظم المعلمين راضون عن عملهم ، فنجد أن ٣٥٪ من أفراد العينة يوافقون على ذلك بينما يعبر ٥٠٪ من أفراد العينة عن عدم موافقتهم . وفى الواقع أننا نرى أن نسبة ليست بقليلة من بين المعلمين غير راضية عن عملها بمهنة التعليم وربما يرجع ذلك إلى الوضع الاجتماعى والاقتصادى المتدنى بالنسبة للمعلم داخل مجتمعنا ، بالاضافة إلى ظروف عمل المعلم ، وصعوبة الدور الملقى على عاتقه .

ولذلك نستطيع أن نقول أنه بات من الصعوبة بمكان اجتذاب العناصر الطموحة من ذوى القدرات والاستعدادات الممتازة للانضمام إلى صفوف المعلمين ، وذلك على الرغم من أننا نجد اليوم إقبالاً متزايداً من قبل الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة للالتحاق بكليات التربية . وإذا تأملنا فى هذه الظاهرة لوجدنا أن هذا الإقبال لايقوم على أسس تربوية وهى رغبة الطلاب فى

الانضمام إلى مهنة التعليم وحبهم لهذه المهنة ، ولكن يرجع ذلك إلى المكافآت التى يحصل عليها الطلاب الذين يلتحقون بكليات التربية ، أو لأن خريجى كليات التربية يلتحقون بالعمل فور تخرجهم بخلاف خريجى بعض الكليات الأخرى ، ونود أن نشير هنا إلى أن هذه العوامل سوف تتسبب فى جذب العناصر ذات المستوى الاجتماعى والاقتصادى المتواضع وهذا بالطبع سوف يؤثر على مكانة المعلم فيما بعد وعلى مستوى رضاه على مهنة التعليم ولذلك فإن علينا أن نهيىء للمعلم الجو الذى يجعله راضياً عن مهنته مقتنعاً بها .

ولمعرفة مدى موافقة أفراد العينة على أن معظم المعلمين بالتعليم الأساسى لايجدون صعوبات فى المواد التى يدرسونها فنجد أن ٢٦,٥٪ فقط من أفراد العينة يوافقون على ذلك بينما يعبر ٦٣,٥٪ عن عدم موافقتهم وهذه الاستجابة تؤكد على استمرارية عقد البرامج التدريبية بالنسبة للمعلمين ، وتؤكد أيضاً على أن المناهج المتكاملة التى يتميز بها التعليم الأساسى تجعل كثير من المعلمين فى حاجة إلى مساعدة المتخصصين ، حيث أن الغالبية العظمى من هؤلاء المعلمين لم يعدوا تربوياً أو أنهم يقومون بتدريس مواد لم يعدوا لها من قبل وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين العاملين بالتعليم الأساسى كانوا يدرسون طوال حياتهم التعليمية مواداً منفصلة فكيف يقومون بتدريس المناهج المتكاملة بدون مواجهة صعوبات وبدون حاجتهم إلى مساعدة من جانب المتخصصين .

وبسؤال أفراد العينة عن مدى موافقتهم على أن المعلمين فى حاجة إلى حوافز مادية لتزيد من دافعيتهم نحو العمل ، فنجد أن ٩٠٪ من أفراد العينة يوافقون على ذلك ولاشك أن الحوافز المادية للمعلم تزيد من دافعيتهم نحو العمل وترفع من مستوى رضاه لمهنة التدريس ، حيث أنه كلما زاد دخل المعلم ارتفعت مكانته الاقتصادية وبالتالى سوف تتأثر بالضرورة المكانة الاجتماعية للمعلم . وعلينا أن نتذكر دائماً أن المعلم يقوم بخدمة حيوية لمناحى الاقتصاد . وحيوية أيضاً لتشكيل أفراد المجتمع ، وبالتالى يكون دور المعلم حيوى لمستقبل الوطن . وسيبقى هذا الطابع مميزاً لمهنة التعليم . ولذلك يجب أن ندرك أن ماننفقه فى هذا الاتجاه هو استثمار وليس مجرد استهلاك .

وكان السؤال رقم (٤٣) من الاستبيان يسأل أفراد العينة عما إذا كانت هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمعلم ويرون أنها تحول دون تحقيق أهداف التعليم الأساسي ، فكانت استجابة أفراد العينة كما هو موضح بالجدول رقم (٩) .

جدول رقم (٩)
بعض المشكلات التى تتعلق بالمعلم كما يراها أفراد العينة

	التكرار	النسبة المئوية
١ - تمايز معلمو المواد النظرية عن غيرهم من معلمى المواد العملية	١١١	٥٥,٥٪
٢ - تنوع مستويات المعلمين فى مرحلة التعليم الأساسى .	٩١	٤٥,٥٪
٣ - بعض المعلمين غير قادرين على تدريس البرامج المتكاملة .	٦٤	٣٢٪

من الجدول رقم (٩) يتضح أن نسبة ليست بقليلة من العاملين فى ميدان التعليم تدرك بعض المشكلات التى ربما لم تذكر بشكل واضح ومباشر فى مجالات المشكلات التى ذكرها الباحث فى الاستبيان . وكانت هذه المشكلات تتمثل فيما يلى : المشكلة الأولى وهى تمايز معلمى المواد النظرية عن غيرهم من معلمى المواد العملية . وبالطبع فإن هذه المشكلة تؤثر على كفاءة عمل معلم التدريبات العملية مادامت النظره إلى معلم التدريبات غير مساوية للنظرة إلى معلم المواد النظرية . والمشكلة الثانية ربما تتعلق بالمشكلة الأولى من بعض الأوجه وهى تنوع مستويات المعلمين فى مرحلة التعليم الأساسى . وفى الواقع فعلاً فإنه يوجد تنوع فى مستويات معلمى مرحلة التعليم الأساسى ليس فقط بين معلمى المواد النظرية والمواد العملية . وليس أيضاً بين معلمى الصفوف الستة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى ومعلمى الصفوف الثلاثة الأخيرة ، ولكن التنوع فى داخل كل من هاتين الفئتين . والتنوع فى مستويات المعلمين يرجع إلى تنوع المؤهلات الدراسية الحاصلين عليها وتنوع معاهد الإعداد وغير ذلك . أما المشكلة الثالثة التى ذكرها أفراد العينة فتتمثل فى أن بعض المعلمين غير قادرين على تدريس البرامج المتكاملة . ولقد ناقشنا

هذه المشكلة من قبل وأكدنا على ضرورة الاهتمام بعقد البرامج التدريبية للمعلمين ، وأن ترتبط هذه البرامج بطبيعة وفلسفة التعليم الأساسى وأن تؤهل هذه البرامج التدريبية المعلمين لتدريس البرامج المتكاملة .

ولقد طلب الباحث فى السؤال رقم (٤٤) فى الاستبيان أن يقترح الخبراء بعض أساليب علاج هذه المشكلات ، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)
أساليب علاج المشكلات الخاصة بالمعلم كما يراها أفراد العينة

المقترحات	التكرار	النسبة المؤية
أن تقدم الحوافز المادية المناسبة للمعلمين .	١٤٢	٪٧١
أن ترتبط برامج إعداد معلم التعليم الأساسى بأهداف وطبيعة هذا النوع من التعليم	١٣٦	٪٦٨
ضرورة وضع سياسة ثابتة للبرامج التدريبية للمعلمن أثناء الخدمة .	١٢٠	٪٦٠
أن يعد معلمو التعليم الأساسى بجميع فئاتهم ومستوياتهم فى إطار الجامعة .	٩١	٪٤٥,٥
تحسين ظروف عمل المعلم وتحسين وضعه الاجتماعى .	٨٦	٪٤٣

من الجدول رقم (١٠) يتضح أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٧١٪) ترى ضرورة تقديم حوافز مادية مناسبة للمعلمين ، ولاشك أن هذه الحوافز المادية سوف ترفع من المستوى الاقتصادى للمعلم وسوف تجعل المعلم أكثر حباً لمهنته راضياً عن عمله . والاقتراح الثانى يمثل حوالى (٦٨٪) من أفراد العينة ، وهو أن يكون هناك ارتباط بين برامج إعداد معلم التعليم الأساسى وأهداف وطبيعة هذه المرحلة . ويرتبط بالاقتراح الثانى مايقترحه أفراد العينة (٦٠٪) من ضرورة وضع سياسة ثابته للبرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة . ونحن نرى من جانبنا ضرورة

ارتباط برامج إعداد معلم التعليم الأساسى سواء قبل الدخول للمهنة أو فى أثناء الخدمة بأهداف وطبيعة وفلسفة مرحلة التعليم الأساسى حتى يستطيع المعلم تحقيق الأهداف المنشودة . وننتقل الآن إلى الاقتراح الرابع الذى يؤكد على ضرورة أن يعد معلم التعليم الأساسى فى إطار الجامعة وأن تتولى كليات التربية مسئولية هذا الإعداد . ومن هنا لابد أن توفر لكليات التربية الإمكانات المادية والبشرية التى تجعلها قادرة على تحمل هذه المسئولية . ونأتى إلى الاقتراح الأخير الذى ورد فى إجابات أفراد العينة وهو ضرورة تحسين ظروف عمل المعلم وتحسين وضعه الاجتماعى ،وبالرغم من أن ٤٣٪ فقط من أفراد العينة طالبوا بذلك إلا أننا نرى أهمية خاصة لهذا الاقتراح ، حيث أن كثيراً من المعلمين يعملون فى ظروف صعبة ، وبصفة خاصة فى المناطق الريفية ، والمناطق المحرومة . وهناك أمثلة كثيرة لتأكيد ذلك ليس مجال ذكرها هنا ، ولكن نود أن نذكر منها فقط أن هناك كثيراً من المدارس فى المناطق الريفية التى ليس عليها طرق ممهدة لسير وسائل المواصلات مما يضطر كثير من المعلمين إلى السير على الاقدام عدة كيلو مترات فى الذهاب والعودة من وإلى أماكن عملهم . أما عن تحسين الأوضاع الاجتماعية للمعلمين فهذا أمر يستحق الاهتمام به وبصفة خاصة من جانب مؤسسات الإعلام ومن جانب التنظيمات السياسية والشعبية المختلفة إذا أردنا أن يقوم المعلم بدوره فى تنمية أفراد المجتمع وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية الصحيحة .

ثانيا : المشكلات التى تتعلق بالمبانى المدرسية والتجهيزات :

من أجل أن يتعرف الباحث على المشكلات التى تتعلق بالمبانى المدرسية والتجهيزات والتى يمكن أن تؤثر على تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسى ، وضع الباحث قائمة من القضايا المتعلقة بالمبانى المدرسية والتجهيزات وطلب من أفراد العينة أن يبينوا درجة موافقتهم أو درجة عدم موافقتهم على هذه القضايا . والجدول رقم (١١) يوضح استجابة أفراد العينة تجاه هذه القضايا .

جدول رقم (١١)

القضايا التى تتعلق بالمبانى المدرسية والتجهيزات

مجالات القضايا	النسبة المئوية لدرجة موافقة أفراد العينة				
	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
المبانى المدرسية مناسبة للتعليم الأساسى .	-	-	-	٤٢٪	٥٨٪
توافر المعامل والورش فى معظم المدارس .	-	-	-	٤٠٪	٦٠٪
الفصول الدراسية مزدحمة بالتلاميذ .	٣٠٪	٤٥٪	٩٪	١٦٪	-
معظم المدارس تعمل لفترتين .	٨٠٪	٢٠٪	-	-	-
يوجد فناء فى معظم المدارس .	-	٢٠٪	-	٣٢٪	٤٨٪
يوجد حديقة فى معظم المدارس .	-	٣٥٪	٢٪	٢٩٪	٣٤٪
نقص التجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى .	٣٣٪	٢٥٪	٧٪	٣٥٪	-
وجود نقص فى الأثاث المدرسى .	١٠٪	٤٣٪	-	٤٧٪	-
نقص المواد الخام اللازمة للتدريبات العملية .	٤٠٪	٢٥٪	-	٣٥٪	-
عجز الميزانيات المخصصة لشراء الخامات اللازمة للتدريبات العملية .	٣٠٪	٤٤٪	١٠٪	١٦٪	-

يوضح الجدول رقم (١١) آراء أفراد العينة بالنسبة لبعض القضايا التى تتعلق بالمبانى المدرسية والتجهيزات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسى . ولو نظرنا إلى القضية الأولى وهى متعلقة بمدى مناسبة وملائمة المدارس الحالية المتوفرة لمرحلة التعليم الأساسى لهذا النوع من التعليم ، نجد أن أفراد العينة جميعاً لايوافقون على ملاءمة هذه المبانى لمرحلة التعليم الأساسى . وإذا بحثنا فى واقع الحال لوجدنا أن الغالبية العظمى من المدارس الابتدائية لايزيد عدد فصولها عن سبعة أو ثمانية فصول ، كما أنها خالية من المعامل والورش الضرورية واللازمة للتدريبات العملية التى يشتمل عليها منهج التعليم الأساسى . هذا بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة من المدارس فى المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية فى حاجة إلى إحلال لقدم مبانيها ، ونسبة كبيرة أيضاً من هذه المدارس فى حاجة إلى صيانة وتوصيل المياه الصالحة للشرب وتوصيل التيار الكهربائى إليها . كما نجد أيضاً نسبة ليست بقليلة من بين المدارس الابتدائية والإعدادية كانت غير معده أصلاً لكى تكون مدارس ، بل كانت منازل

واستأجرتها وزارة التربية والتعليم لعدم قدرة الوزارة على توفير المبانى المدرسية اللازمة ، ومن هنا نجد أن الفصول الدراسية ضيقة .

وتأكيداً على ماسبق ذكره فلقد أكد أفراد العينة على عدم توفر المعامل والورش فى معظم المدارس ، وأن الفصول الدراسية مزدحمة بالتلاميذ . ولكننا نجد بصفة خاصة فى استجابة أفراد العينة بخصوص أن الفصول الدراسية مزدحمة بالتلاميذ أن ١٦٪ منهم لايوافقون على ذلك . وربما تعود عدم موافقتهم أنه بالفعل توجد فى بعض المدارس فى المناطق السكانية غير المكتظة بالسكان خلخلة فى عدد التلاميذ فى الفصول .

وبالنسبة لمدى موافقة أفراد العينة على أن المدارس تعمل لفترتين فوجدنا أن ٨٠٪ من الخبراء موافق جداً ، ٢٠٪ موافق ، وبالطبع أن مرحلة التعليم الأساسى بحاجة إلى العودة إلى نظام اليوم المدرسى الكامل . وهذا لن يتحقق مادام هناك مدارس تعمل فترتين . ومن المعروف أن وزارة التربية والتعليم اضطرت إلى تطبيق نظام الفترتين نتيجة لرغبة وزارة التربية والتعليم فى رفع نسبة الاستيعاب فى المرحلة الابتدائية وعدم قدرتها فى نفس الوقت على توفير المبانى المدرسية التى تتلاءم مع الأعداد المتزايدة من الأطفال فى سن المرحلة الابتدائية . وإذا أضفنا إلى ذلك تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم ، والنمو المتزايد للسكان . كل ذلك أدى إلى الاتجاه نحو تطبيق نظام الفترتين فى المدارس الابتدائية والإعدادية ، ولقد أدى هذا بالطبع إلى خفض كفاءة العملية التعليمية وإهمال معظم الأنشطة التربوية التى تساعد على النمو المتكامل للتلاميذ .

وللتعرف على مدى موافقة أفراد العينة على أنه تتوافر الأفنية والحدائق للمبانى المدرسية الحالية المتوفرة لمرحلة التعليم الأساسى فنجد أن الغالبية العظمى لاتوافق على ذلك ، وهذه الاستجابة تعود بالطبع للعجز الكبير فى المبانى المدرسية المناسبة واضطرار وزارة التربية والتعليم إلى استئجار مبانٍ لم تُعَدُّ أصلاً لتكون مبانى مدرسية لتصبح مدارس ، كما أن الوزارة فى الآونة الأخيرة كانت قد شجعت الأهالى للمساهمة بجهودهم الذاتية فى إنشاء المبانى المدرسية وبصفة خاصة للمرحلة الإعدادية ، وفعلاً نجد أن نسبة كبيرة من المبانى المدرسية فى المرحلة الإعدادية فى

الريف المصرى قامت بالجهود الذاتية وكان إشراف الوزارة على هذه المبانى إشرافاً غير كاف وبذلك خرجت هذه المبانى بدون أفنية وبدون حدائق بالإضافة إلى أن حجم الفصول الدراسية غير مطابق للمواصفات وغير ذلك .

وبالنسبة لرأى أفراد العينة بخصوص توافر التجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى ، فنجد أن نسبة كبيرة منهم (٥٨٪) يؤكدون على عدم توافر هذه التجهيزات . وهذا يتفق مع ماقاله نائب وزير التعليم « بأن ١٠٥٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية تسلمت بالفعل مجموعات كاملة من الأدوات والتجهيزات اللازمة للتدريبات العملية . وسيتم إعادة تنسيق توزيع هذه الأدوات لتشمل ١٥٠٠ مدرسة ، وأوشكت الوزارة على الاتفاق مع بعض الهيئات الدولية والأجنبية الصديقة على زيادة المدارس التى تشملها المعونة إلى ٤٠٠٠ مدرسة»[٣] وفى هذا الصدد أيضاً يقرر السيد وزير التعليم بأن الوزارة « لاتأخذ بالطرق التقليدية فى توفير المستلزمات التعليمية ، وعلى سبيل المثال نستعيض عن المعمل بحقائب صغيرة »[٤] مما تقدم يتضح أن الوزارة تعمل جاهده على أن توفر التجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى . وفى سبيل ذلك تحاول الاستعانة بالمعونات والمساعدات الدولية فى هذا الصدد واستخدام طرق ووسائل غير تقليدية .

ويرتبط بمشكلة عدم توافر التجهيزات الخاصة بالتعليم الأساسى . توافر الأثاث المدرسى ونجد أن نسبة ٥٣٪ من أفراد العينة يؤكدون على عدم توافر الأثاث المدرسى ، وأعتقد أن هذه المشكلة موجودة بصفة خاصة فى مدارس المناطق الفقيرة ومدارس المناطق الريفية ، والأهم من ذلك أنه لايوجد عجز فى الأثاث المدرسى فقط ولكن الأثاث المتواجد أيضاً بعضه غير صالح .

ولمعرفة رأى أفراد العينة فى مدى توافر المواد الخام اللازمة للتدريبات العملية فى

---

٣ - منصور حسين ، التعليم الأساسى ، واحتياجاته المادية والبشرية ، مرجع سابق ، ص ٨٠ .

٤ - مصطفى كمال حلمى ، كلمة ألقاها سيادته فى افتتاح مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق .

مرحلة التعليم الأساسى ومدى توافر الميزانيات التى تكفى لشراء هذه الخامات داخل المدارس فنجد أن نسبة كبيرة من الخبراء يؤكدون على عدم توافر المواد الخام وعدم تناسب الميزانيات التى ترسل للمدارس لشراء هذه الخامات مع الاحتياجات الفعلية . وعلى أية حال نستطيع أن نقول أن الوزارة تسعى جاهدة إلى توفير المواد الخام أو إرسال ميزانيات للمدراس تتناسب مع عدد الفصول وعدد التلاميذ لشراء هذه الخامات ، ولكن المشكلة أنه قد تحدث بعض التعقيدات الإدارية التى تجعل هذه الميزانيات تصل متأخرة إلى المدارس .

ولقد حاول الباحث فى السؤال رقم (٥٥) من الاستبيان أن يتعرف من أفراد العينة على ما إذا كانت هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمبانى بالمدرسية والتجهيزات ويرون أنها تحول دون تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، ولم يذكرها الباحث ضمن القضايا التى ذكرها فى الجزء السابق ، فكانت استجابة أفراد العينة أنه لايوجد .

وفى السؤال رقم (٥٦) من الاستبيان طلب الباحث من أفراد العينة ذكر مايقترحونه من أساليب لعلاج المشكلات الخاصة بالمبانى المدرسية والتجهيزات . والجدول رقم (١٢) يوضح إستجابة أفراد العينة بهذا الخصوص .

جدول رقم (١٢)

مقترحات الخبراء لعلاج مشكلات المبانى والتجهيزات

المقترحـــات	التكـــرار	النسبة المئوية
ضرورة مساهمة الأهالى والمؤسسات الاقتصادية الخاصة فى توفير المبانى والتجهيزات .	١٢٢	٦١٪
لا بد من تواجد جهاز خاص بالمبانى المدرسية فى الوزارة ومديريات التعليم .	١٠٩	٥٤,٥٪
لا بد من تواجد جهاز خاص بتوفير التجهيزات فى الوزارة ومديريات التعليم .	٩٢	٤٦٪
الأخذ ما أمكن بمبدأ الاقتصاد فى تكلفة المبانى المدرسية والتجهيزات .	٥٣	٢٦,٥٪

من الجدول رقم (١٢) يتضح أن أفراد العينة قد اقترحوا بعض الحلول لعلاج مشكلات المبانى والتجهيزات ، ويأتى فى مقدمة هذه المقترحات ضرورة مساهمة الأهالى والمؤسسات الاقتصادية الخاصة فى توفير المبانى المدرسية والتجهيزات . ويتفق الباحث مع هذا الاتجاه الذى يؤكد على ضرورة مشاركة المجتمع فى تحمل مسئولية التعليم بقدر استطاعة أفراده ، ولكن هناك شرطاً وهو ضرورة تنسيق الجهود وتعاون الأفراد مع المختصين بالمبانى المدرسية بمديريات التعليم . كما أن مساهمة المؤسسات الإقتصادية الخاصة فى توفير المبانى المدرسية والتجهيزات هو أمر محمود أيضاً حيث أن التعليم يمد هذه المؤسسات بالقوى العاملة المتعلمة والمدربة .

وكان الاقتراح الثانى والثالث يتمثل فى ضرورة تواجد جهاز خاص بالمبانى المدرسية ، وجهاز أيضاً خاص بالتجهيزات داخل الوزارة ولهما فروع فى مديريات التعليم . وهذا الاقتراح أعتقد أنه سوف يؤتى ثماره لو أخذت وزارة التربية والتعليم به ، حيث أنه عندما كان هناك جهاز للمبانى المدرسية بالوزارة . قام هذا الجهاز بتوفير العديد من المدارس ولم يكن وقتها هناك مشكلات حادة بالنسبة للمبانى المدرسية كما هو موجود حالياً . والاقتراح الأخير ذو صلة بالاقتراح الثانى والثالث حيث أن الأخذ بمبدأ الاقتصاد فى تكلفة المبانى والتجهيزات لن يتأتى إلا بوجود جهاز للمبانى المدرسية وجهاز لتوفير التجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى بداخل وزارة التربية والتعليم وله فروع بمديريات التعليم .

ثالثا : المشكلات التى تتعلق بمناهج التعليم الأساسى :

ولكى يتعرف الباحث على المشكلات التى تتعلق بمناهج مرحلة التعليم الأساسى ومدى ملاءمتها لأهداف وطبيعة هذه المرحلة ، وضع الباحث قائمة من القضايا المتعلقة بالمناهج الدراسية وطلب من أفراد العينة أن يبينوا درجة موافقتهم أو درجة عدم موافقتهم على هذه القضايا والجدول رقم (١٣) يوضح استجابات أفراد العينة تجاه هذه القضايا .

جدول رقم (١٣)

القضايا التى تتعلق بمناهج التعليم الأساسى

مجالات القضايا	النسبة المئوية لدرجة موافقة أفراد العينة				
	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق	غير موافق على الإطلاق
المناهج الحالية ما زالت تفصل بين الجانب النظرى والجانب العملى .	٪٢٠	٪٥٦	٪٩	٪١٥	-
المناهج الحالية تخلو إلى حد ما من الاتجاهات العصرية .	٪٦	٪٣٠	٪٢٣	٪٤١	-
وضعت المناهج الحالية فى مرحلة التجريب وقبل تقويم التجربة .	٪١٥	٪٤٣	٪١٢	٪٣٠	-
ظلت مناهج معظم المواد النظرية كما كانت عليه قبل تطبيق التعليم الأساسى .	٪١٤	٪٤٥	٪١١	٪٣٠	-
أضيفت مناهج للتدريبات العملية إلى مناهج المواد النظرية التى كانت موجودة .	٪٢٥	٪٣٦	٪١٥	٪٢٤	-
تعجز المناهج الحالية عن تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ نحو العمل اليدوى .	-	٪٣٠	٪٢١	٪٤٩	-
تعجز المناهج الحالية عن تنمية الشخصية الخلاقة للفرد .	-	٪١٩	٪٢٦	٪٥٥	-
المجالات العملية بصورتها الحالية قليلة الفائدة للتلاميذ فى حياتهم اليومية .	-	-	٪١٨	٪٦٠	٪٢٢
المجالات العملية التى أدخلت تتماثل مع التربية الزراعية ، والتربية الفنية ، والأشغال ، والتدبير المنزلى التى كانت تدرس قبل تطبيق التعليم الأساسى .	٪١٥	٪٤٠	٪٨	٪٣٧	-

من الجدول رقم (١٣) نستطيع أن نتبين آراء أفراد العينة لمجالات القضايا التى ذكرناها فالقضية الأولى تتعلق بأن المناهج الحالية لمرحلة التعليم الأساسى مازالت تفصل بين الجانب النظرى والجانب العملى ، وتأتى استجابة أفراد العينة بأن ٧٦٪ منهم توافق على ذلك . وربما يرجع ذلك إلى أن اللجان التى كلفتها الوزارة بوضع المناهج الملائمة لأهداف وطبيعة مرحلة التعليم الأساسى ، رأت بأن المناهج السابقة والتى كانت موجودة بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية فى المواد الثقافية تفى بالغرض من التعليم الأساسى ، وطالبت بضرورة التأكيد على احترام العمل اليدوى ، وربط موضوعات الدراسة بالحياة ، ثم العناية بالنواحى التطبيقية فى دراسة المواد المختلفة . ولكن السؤال هنا هو كيف يتم التأكيد على هذه النواحى بدون تغييرات جذرية فى المناهج . وبدون برامج تدريبية للمعلمين لمساعدتهم على تحقيق هذه الأهداف وغير ذلك من الأمور ؟ .

وبالنسبة لمدى موافقة أفراد العينة على أن المناهج الحالية تخلو إلى حد ما من

الإتجاهات العصرية ، فلقد كانت استجابة أفراد العينة ٣٦٪ موافق ، فى حين أن ٤١٪ غير موافق . وبالطبع لايستطيع أحد أن يقر تماماً بأن المناهج الحالية أو السابقة للمرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية تخلو من الاتجاهات العصرية لأن الأمر هنا نسبى . والحقيقة أن مناهج التعليم الأساسى بصورتها الحالية مازالت بحاجة إلى التطوير لكى تكفل تمرس التلاميذ على طرق التفكير السليم ، وتأمين الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التى تسمح للتلاميذ بالتهيؤ للحياة ، وممارسة دورهم كمواطنين منتجين داخل مجتمعهم فى عصر يتميز بالتطور المذهل للعلم والتكنولوجيا .

ولتعرف رأى أفراد العينة على أن مناهج التعليم الأساسى الحالية قد وضعت فى مرحلة التجريب وقبل أن يتم تقويم التجربة فكانت نسبة الآراء التى وافقت على ذلك أكثر من نسبة الآراء التى لم توافق . وعلى أية حال فإن وزارة التربية والتعليم قد وضعت بالفعل خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التجريب وفى نفس الوقت قد وضعت خطة ومواد الدراسة فى مرحلة التعميم [٥] والحقيقة أن خطة ومواد الدراسة ومحتوى هذه المناهج الدراسية فى حاجة دائمة ومستمرة إلى مراجعة وإلى تطوير حتى تتمشى مع التطورات الحادثة فى العلم والتكنولوجيا والتطورات الحادثة داخل المجتمع نفسه وفى داخل نظامنا التعليمى .

وبالنسبة لتعرف رأى أفراد العينة بخصوص أن معظم مناهج المواد النظرية لم تتغير عما كانت عليه قبل التجربة ، وأنه قد أضيفت مناهج للتدريبات العملية إلى مناهج المواد النظرية التى كانت موجودة فنجد أن الآراء تتجه فى معظمها على الموافقة على هاتين القضيتين وربما يتفق ذلك مع واقع الحال ، حيث أن لجان المناهج التى كلفت من قبل الوزارة قد قررت بأن المناهج السابقة للمواد النظرية فى كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية تصلح لمرحلة التعليم الأساسى فى الوقت الراهن ، ثم قامت هذه اللجان نفسها بوضع مناهج التدريبات العملية

---

٥ - انظر كتاب : منصور حسين ، ويوسف خليل يوسف ، التعليم الأساسى . مفاهيمه مبادئه - تطبيقاته ، مرجع سابق ، ص ص ٤٩ - ٥٨ .

وأضافتها إلى مناهج المواد النظرية . والواقع أن وزير التعليم أو السياسة التى تهدف إليها الوزارة ليست كما حدث فى الواقع والدليل على ذلك قول السيد وزير التعليم « وقد يسأل البعض ، هل جهزتم مناهج للتربية الزراعية وللاقتصاد المنزلى ؟ نقول إن الإجابة نعم ، جهزنا مناهج يأتى السؤال الثانى ، هل ستكون هذه المناهج مجرد إضافة ؟ يعنى اللغة العربية تبقى كما هى ، والعلوم كما هى والمواد الاجتماعية كما هى ، ونضيف إليهم منهجاً رقم ١٠ ، ورقم ١١ ، ورقم ١٢ ، أم ستكون انعكاساً للصيغة والفلسفة الجديدة للتعليم الأساسى ؟ نعم سينعكس على كل المناهج بمعنى تعلم اللغة العربية فى إطار التعليم الوظيفى ... وبذلك لا يكون الأمر مجرد إضافة مقرر أو مقررين إلى المقررات الحالية ، وإنما تغيير جذرى لجميع المقررات فى إطار مفهوم واضح ومتكامل ، مانبغيه تعليماً أساسياً للمواطنة ، تعليم لايفرق بين ماهو نظرى وماهو عملى[٦] » .

وكان من الضرورى تعرف رأى أفراد العينة فى قدرة المناهج الحالية على تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ نحو العمل اليدوى وفى قدرتها أيضاً على تنمية الشخصية الخلاقة عند التلاميذ ، وفى الحقيقة لقد كانت الآراء فى اتجاه الموافقة أكثر من عدم الموافقة كما يتضح من الجدول . وربما يرجع ذلك إلى أن التعليم الأساسى يهدف فى الواقع إلى إكساب تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ نحو العمل اليدوى وإلى تنمية الشخصية الخلاقة للفرد وتعمل المناهج الحالية إلى حد ما إلى تحقيق ذلك ويرتبط بذلك أيضاً موافقة أفراد العينة على أن المجالات العملية بصورتها الحالية بالرغم من المشكلات التى تواجه تحقيق الأهداف المنشودة من ورائها ، وتتمثل هذه المشكلات فى عدم توفير التجهيزات أو المواد الخام أو عدم توفر المعلم المعد إعداداً تربوياً لتحمل مسئولية هذه المهمة – تفيد التلاميذ فى حياتهم اليومية ، واعتقد أنه لو توفرت المناهج المناسبة ولوتوفر المعلم القادر على تدريس هذه المناهج بالإضافة إلى توفر التجهيزات والمواد الخام لكانت المجالات العلمية أكثر أهمية للتلاميذ فى حياتهم اليومية .

---

٦ – مصطفى كمال حلمى ، كلمة ألقاها سيادته فى افتتاح مؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، مرجع سابق .

وكان آخر مجال وضعه الباحث خاص بمناهج التعليم الأساسى . هو مدى الخلاف بين المجالات العملية التى أدخلت فى مناهج مرحلة التعليم الأساسى وبين مناهج التربية الزراعية . والتربية الفنية ، والأشغال ، والتدبير المنزلى التى كانت تدرس فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية قبل تطبيق التعليم الأساسى . والواقع أن ٥٥٪ من آراء أفراد العينة توافق على عدم وجود خلاف بينما يرى ٣٧٪ من الآراء أن هناك اختلافاً بين مناهج المجالات العملية والمناهج السابقة . وإذا كان هذا أمراً صحيحاً فهو جد خطير أى يعنى التحول نحو التعليم الأساسى لايعنى أكثر من تغيير لافتة المدرسة الابتدائية أو الإعدادية ، أو مدها ببعض الأجهزة والأدوات والعدد البسيطة وتعديل طفيف فى خطة الدراسة . ولذلك يرى الباحث أن الأمر يحتاج إلى وقفة متأنية لمراجعة الأهداف والوسائل والغايات وهذه قضية لايتم البت فيها فى عام أو عامين بل فى حاجة إلى وقت ومراجعة مستمرة ، ونقد ذاتى بناء .

ولكى يتعرف الباحث على مزيد من المشكلات الخاصة بمناهج مرحلة التعليم الأساسى فلقد طلب من أفراد العينة إذا كانت هناك مشكلات أخرى يرون أنها تحول دون تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، برجاء ذكرها ولكن جاءت ردود الخبراء أفراد العينة بأنه لايوجد . أى أنهم إلى حد ما قد اكتفوا بالقضايا التى ذكرها الباحث .

ولتعرف رأى أفراد العينة واقتراحاتهم بشأن الأساليب التى يرون اتخاذها لعلاج مشكلات مناهج مرحلة التعليم الأساسى التى ذكرت سابقاً ، طلب الباحث من أفراد العينة أن يذكروا مقترحاتهم لعلاج هذه المشكلات . والجدول رقم (١٤) يوضح استجابة أفراد العينة .

جدول رقم (١٤)

مقترحات أفراد العينة لعلاج مشكلات مناهج التعليم الأساسى

المقترحـــات	التكــرار	النسبة المئوية
تعديل نظم التقويم الحالية حتى تهم إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ بالمجالات العملية	١٠٢	٥١٪
الاهتمام بتطوير المناهج بصفة مستمرة حتى تتمشى مع فلسفة وطبيعة التعليم الأساسى	٩٨	٤٩٪
عمل دليل للمعلم ليساعده على تدريس البرامج المتكاملة .	٦٥	٣٢,٥٪
دعم الأنشطة التربوية والرياضية ودعم المجالات الفنية .	٦٠	٣٠٪

من الجدول رقم (١٤) يتضح أن أفراد العينة العاملين بميدان التعليم الأساسى يؤكدون على ضرورة تعديل نظم التقويم الحالية حتى تهتم إدارة المدرسة والمعلمين والتلاميذ بالمجالات العملية . ويرى الخبراء أيضاً ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج بصفة مستمرة حتى يتمشى مع طبيعة وفلسفة مرحلة التعليم الأساسى ، ونحن نرى أن هذين المطلبين يؤديان إلى رفع كفاءة العملية التربوية فى مرحلة التعليم الأساسى ويحققان الأهداف المنشودة من وراء تطبيق التعليم الأساسى ويضيف بعض الخبراء ضرورة عمل دليل للمعلم ليساعده على تدريس البرامج المتكاملة وأعتقد أن وزارة التربية والتعليم قامت باتخاذ هذه الخطوة . وفى النهاية يرى أفراد العينة ضرورة الاهتمام ودعم الأنشطة التربوية والرياضية ودعم المجالات العملية . وأعتقد أن هذا لن يتحقق بالشكل المطلوب بدون العودة إلى اليوم الدراسى الكامل ، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة .

تعقـــيب :

من خلال تحليل ماورد من إجابات أفراد العينة سواء من فئة القادة أو فئة المعلمين يتبين أن الغالبية العظمى متفهمة لأهداف التعليم الأساسى وأن اتجاهاتهم إيجابية بصفة عامة نحو التعليم الأساسى . وفى نفس الوقت قد اتضح أن هناك مشكلات رئيسية قد تعوق التعليم الأساسى نحو تحقيق أهدافه ، وهذه المشكلات

مرتبطة بثلاثة مدخلات رئيسية من مدخلات التعليم الأساسى وهى المعلم والمبانى المدرسية والتجهيزات ثم المناهج الدراسية . ومن ثم يحاول الباحث فى الفصل التالى أن يضع بعض المقترحات والتوصيات التى قد تساعد فى التغلب على هذه المشكلات وفى تحقيق الأهداف المنشودة من تطبيق التعليم الأساسى .

الفصل السابع

مشكلات تطبيق التعليم الأساسي ومقترحات العلاج

١ - الخلاصة :

٢ - المقترحات والتوصيات

ا - المقترحات والتوصيات الخاصة بمعلم التعليم الأساسى .

ب - المقترحات والتوصيات الخاصة بالمبانى المدرسية والتجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى .

حـ - المقترحات والتوصيات الخاصة بمناهج مرحلة التعليم الأساسى .

٣ - خاتمـــة

الفصل السابع

مشكلات تطبيق التعليم الأساسي ومقترحات العلاج

الخلاصة :

لاشك أن مد سنوات الإلزام فى مصر حتى سن الخامسة عشرة ضرورة حتمتها المتغيرات الداخلية والخارجية المحيطة بنا ، والتى تفرض رفع الحد الأدنى من التعليم الإلزامى الذى يحصل عليه جميع أفراد المجتمع . فليس من المنطقى أن يقف التعليم لدى غالبية أفراد المجتمع المصرى – فى عصر العلم والتكنولوجيا وعصر ريادة الفضاء ، وعصر الديمقراطية وتكافؤ الفرص – عند حد ست سنوات لا تقدم لهم – بافتراض كفاية التعليم المقدم – ما يحتاجونه من معارف أساسية أو من قيم واتجاهات لازمة لإعداد المواطن الصالح المؤمن بربه والمؤمن بضرورة تقدم مجتمعه ورفاهيته .

كما أن تطوير تعليم المرحلة الأولى فى مصر فى ظل مفهوم التعليم الأساسى ضرورة حتمتها ماساد تعليمنا فى مراحله الأولى من سلبيات تمثلت فى الاعتماد على اللفظية والاهتمام بالتلقين والحفظ والبعد عن الاتصال بالعمل والإنتاج ، وعزوف التعليم عن الارتباط بحاجات البيئة ومتطلباتها . إن التعليم الأساسى يستهدف فى النهاية إعداد جميع أفراد المجتمع إعداداً متكاملاً من النواحى العقلية والجسمية والمهارية والخلقية ، ويربطهم ربطاً قوياً بحاجات مجتمعهم ومطالبه ، ويزودهم بمجموعة الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التى تجعلهم أعضاء صالحين منتجين فى مجتمعهم .

ولقد حاول واضعو السياسة التربوية فى مصر الربط بين التعليم والعمل فى

المراحل العليا من التعليم فى الجامعات والمعاهد العليا ، ولكن الطلب الشعبى المتزايد على التعليم العالى أثر على التدفق الطلابى تجاه هذا النوع من التعليم ، مما اضطر الجامعات والمعاهد العليا إلى قبول أعداد تفوق طاقتها ، ومن ثم تخرجت أعداد تزيد على احتياجات التنمية داخل المجتمع فى كثير من مجالات التخصص ، وقابل ذلك نقص فى العمالة الفنية ، مما أدى إلى اضطراب التوازن بين عناصر القوى العاملة داخل المجتمع .

ولقد اقتضى الأمر من قبل المسئولين عن التعليم فى مصر الربط بين التعليم والعمل فى مرحلة أسبق من مرحلة التعليم العالى ، وهى مرحلة التعليم الثانوى ، ومن هنا نشأ التفريع فى المرحلة الثانوية ، ما بين ثانوى عام يؤدى إلى التعليم العالى ، وثانوى فنى يؤدى إلى تخريج العمالة الفنية ، مع محاولة التركيز على أن تكون نسبة من يلتحقون بالثانوى الفنى أعلى من نسبة من يلتحقون بالثانوى العام . ولكن الملاحظ أن كل من هاتين المحاولتين لربط التعليم بالعمل ، كان التعامل يتم مع شيئين منفصلين : التعليم من جانب والعمل من جانب آخر . ومن هنا اقتضى الأمر أن يفكر قادة التعليم فى إيجاد مدخل جديد يعالجون به ربط التعليم بالعمل كعنصرين متكاملين ، يؤثر كل منهما فى الآخر ، ويتأثر به ، ومن هنا كان لابد من النظر إلى مدخل النظام التعليمى .

ومن الجدير بالذكر أننا قد تناولنا فى ثنايا هذه الدراسة أنه كانت هناك محاولات عديده فى تاريخنا التربوى لربط التعليم بالعمل والبيئة فى المراحل الأولى للنظام التعليمى ، كالمدرسة الريفية ، أو مدرسة قرية المنايل ، أو المدرسة الإعدادية الفنية ، أو الإعدادية الحديثة . ومن هنا يتضح أن الفكر التربوى فى مصر كان يتجه منذ سنوات عديدة إلى محاولة الربط بين التعليم والعمل ، وخدمة البيئة بالجمع بين الثقافة النظرية والممارسات العملية التي تخدم البيئة ، وتهيىء الناشئين للاندماج فى الحياة ، والإسهام فى عمليات الإنتاج فى البيئات المختلفة ، وبصفة خاصة البيئة الريفية . ولكن للأسف أن كل هذه المحاولات لم يتوافر لها ما يضمن استمراريتها من إمكانات مادية وبشرية ، والأهم من ذلك أن معظم هذه المحاولات كانت تؤكد النظرة الطبقية للتعليم ، حيث أنها كانت تمثل النوع

المغلق من التعليم فمن يلتحق بهذه المدارس لا يستطيع أن يكمل دراسته بعد ذلك فى مراحل التعليم الأعلى . وكانت هذه بعض الأسباب التى أدت إلى تعثر هذه المحاولات والتجارب وتلاشى مدارسها وصارت جزءاً من تاريخنا التربوى ، على طريق المحاولة لربط التعليم بالعمل ، وربط التعليم بالبيئة والمجتمع على حد سواء .

ومع الاتجاه العالمى فى أوائل السبعينات إلى إثراء مفهوم التعليم الأساسى ووضعه موضع التطبيق وبصفة خاصة فى الدول النامية ، ومع التفكير فى مد مرحله الإلزام فى مصر اقتناعاً بأن خروج التلاميذ فى سن الثانية عشرة إلى مواجهة الحياة ، لا يمكن أن يؤدى إلى ممارسة هؤلاء التلاميذ للحياة ممارسة إيجابية صحيحة ، لكل ذلك بدأ التفكير فى صيغة جديدة للتعليم تضم المرحلتين : الابتدائية والإعدادية ، وتحقق المواطنة الواعية المستنيرة ، ومواجهة الحياة ، والاندماج فى العمل المنتج ، مع مراعاة متطلبات البيئات المختلفة . ولذلك اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى تجريب صيغة التعليم الأساسى فى بعض المدارس الابتدائية والإعدادية ، لتتخذ من التجربة وتقويمها سبيلاً لمعرفة الإيجابيات والسلبيات ، لتضع الإطار الصحيح للصيغة التى ينبغى أن يكون عليها التعليم الأساسى فى مرحلة التعميم .

واستهدفت الصيغة الجديدة لمرحلة التعليم الأساسى ، أن ينتظم جميع أطفال مصر من سن السادسة وحتى الخامسة عشرة على مختلف مستوياتهم فى مدرسة واحدة إلزامية ، تعدهم جميعاً فى وحدة واحدة ودون ما تفرقة ، نواة للجيل الجديد من المجتمع .. منهم من يستمر فى التعليم فيما بعد هذه المرحلة ، ومنهم من يلج ميدان الحياة مباشرة بعد أن يكون قد تسلح بالقدر الكافى والضرورى من المعارف والمهارات ، والخبرات التى تتفق وظروف البيئة التى يعيش فيها والسلوكيات والقيم الأخلاقية التى تنبع من قيمنا الدينية الأصيلة .

ولقد تبلورت الأهداف التربوية الطموحة والتى سعت وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها بصدور قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لعام ١٩٨١ وما نص عليه من أن التعليم فى مرحلته الأولى إلزامى لمدة تسع سنوات فى إطار صيغة التعليم الأساسى . ومن هنا فلقد ظهرت مشكلات وصعوبات كثيرة تتحدى هذه

الطموحات ، وإذا لم نجد حلولاً عملية لهذه المشكلات ، فإن ذلك سوف يؤثر بالضرورة على تحقيق الأهداف المنشودة من وراء تعميم صيغة التعليم الأساسى .
ولقد أبرزت الدراسة الميدانية التى قام بها الباحث بالإضافة إلى زياراته لبعض المدارس الابتدائية والإعدادية التى طبق فيها التعليم الأساسى ، إلى وجود مجموعة من المشكلات التى تواجه تطبيق التعليم الأساسى وتتمثل فيما يلى :

١ - مشكلات خاصة بمعلم التعليم الأساسى .

٢ - مشكلات خاصة بالمبانى المدرسية والتجهيزات لمرحلة التعليم الأساسى .

٣ - مشكلات خاصة بمناهج مرحلة التعليم الأساسى .

المقترحات والتوصيات :

الآن وبعد أن تم استعراض للدراسة بإطارها النظرى والميدانى يمكن تقديم بعض المقترحات والتوصيات التى يأمل الباحث أن تساعد فى علاج مشكلات تطبيق التعليم الأساسى . وبالطبع فإن ارتياد أى عملية لتطوير أو إصلاح أى نظام تعليمى إذا ما أريد لها النجاح فهى بحاجة إلى توفير مقومات النجاح لها من إمكانات مادية وبشرية . والمقترحات والتوصيات التى ستقدم هنا سوف تتمشى مع المجالات الثلاثة للمشكلات التى تم استخلاصها .

١ - المقترحات والتوصيات الخاصة بمعلم التعليم الأساسى :

لعله من الأمور البديهية أن نجاح التعليم الأساسى أو فشله يعتمد إلى حد كبير على توافر المعلم المؤهل تأهيلاً جيداً ليتولى مسئولية النمو المتكامل للتلاميذ فى ظل مفهوم التعليم الأساسى . فالمعلم هو الذى يؤثر على تلاميذه عن طريق القدوة وحسن المعاملة والتفهم الواعى لظروفهم . ويمتد تأثير المعلم على حياة التلاميذ وتشكيل شخصياتهم إلى درجة كبيرة ، حيث أن تأثير المعلم لا يقتصر على نطاق المدرسة فحسب ، بل يمتد فى أكثر الحالات إلى البيئة نفسها ، وكثيراً ما رأينا من مجهودات ريادية قام بها المعلمون لتنمية بيئاتهم وتحسين نوعية الحياة فيها .

وإذا انتقلنا من الحديث عن المعلم بصفة عامة ، فإن معلم التدريبات العملية بصفة خاصة هو التحدى الحقيقى لنجاح التعليم الأساسى فى تحقيق أهدافه . ولذلك فإن المعلم الذى يتصدى لهذه المسئولية لابد من إختياره وإعداده إعداداً يؤهله لذلك العمل . والملاحظ أن المجهودات التى بذلت حتى الآن فى مصر لإعداد هذه الفئة من المعلمين تقابل صعوبات كثيرة ، من أهمها نوعية من يعدون لهذه المسئولية بالإضافة إلى عدم توافر مقومات الإعداد السليم لهم . وكل ما نأمله بهذا الخصوص ألا يكون هناك فصل بين معلم المواد النظرية ومعلم التدريبات العملية كما هو حادث الآن ، حيث أن خريجى المدارس الثانوية الفنية يقومون بتدريس المجالات العملية . وأعتقد أنه لو استمر الفصل بين معلم المواد النظرية ومعلم المواد العملية فسوف يحدث فى مدارس التعليم الأساسى نفس المشكلات القائمة الآن فى التعليم الثانوى الفنى من إنفصال وصراع بين معلمى المواد النظرية ومعلمى المواد العملية .

ولو أخذنا فى الاعتبار حقيقة أن هناك تغيرات تحدث وستظل دائماً تحدث فى جميع النواحى الاجتماعية والإقتصادية والثقافية ، وأنها تؤثر فى المهام والأدوار التى يقوم بها المعلمون فإنه من الضرورى بمكان أن نجعل معلمى المستقبل مدركين لهذه التغيرات وأن نقوم بإعدادهم للانضمام إلى مهنة التعليم على هذا الأساس . وهذا يؤكد على وجه الخصوص أهمية تطوير شخصية المعلم أثناء فترة إعداده وتنمية درجة استعداده وقدرته على تلقى المزيد من التدريب والتثقيف الذاتى ، كما أنه لا يجب أن ينتهى إعداد المعلم بمجرد تخرجه من معهد الإعداد وإنما لابد من استمرارية هذا الإعداد أثناء قيامه بدوره طيلة حياته المهنية .

وعلى هذا الأساس يضع الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات الخاصه بإعداد معلم التعليم الأساسى والتى تتركز فى أن يعد معلمو التعليم الأساسى على اختلاف نوعياتهم ومستوياتهم فى إطار الجامعه ، على أن تركز برامج هذا الإعداد على مايلى :

١ - أن ترتبط برامج إعداد معلم التعليم الأساسى بشكل مباشر بأهداف وطبيعة وفلسفة هذه المرحلة ، كما يجب أن ترتبط أيضاً بالأدوار والمهام المنتظرة من المعلم ، وألا تعمل هذه البرامج على إعداد معلم التعليم الأساسى لآداء مهمته

التدريسية فقط بل لآداء مختلف المهام والأدوار التى يتطلبها منه المجتمع . وحيث أن معلمى التعليم الأساسى يضطلعون بمختلف الأنشطة المدرسية وغير المدرسية ولذلك فإنه يجب إعدادهم ليتمكنوا من القيام بهذا الدور .

٢ - أن تعطى برامج إعداد معلم التعليم الأساسى الفرصة للطلاب من المعلمين تجربة الأدوار والمهام المنتظرة منهم أثناء فترة الإعداد عن طريق توفير التدريب العملى لهم وإقامة روابط قوية مع مختلف المؤسسات التربوية ومختلف مناشط البيئة ، بحيث ينمى لديهم عوامل المبادرة والاستجابة والتكيف مع المتغيرات التى تدور حولهم ، ومن ثم تمكنهم فى المستقبل من آداء الأدوار والمهام التى قد يضطلعون بها .

٣ - أن تتضمن برامج إعداد معلم التعليم الأساسى توفير الإعداد العملى والنظرى ، والمهنى والعام ، حيث أن مواد التخصص يجب أن تكون وفق الأسلوب العصرى وأن تتسم بالشمولية بحيث لا تعطى حقائق المادة الدراسية فقط ، بل تعطى أيضاً ما يتعلق بها من مفاهيم أساسية ، وذلك لكى يكتسب الطلاب من المعلمين المعرفة الشاملة التى تمكنهم فى المستقبل أن يواصلوا بأنفسهم اكتساب المهارات والمعارف الجديدة .

٤ - أن تكون برامج إعداد معلم التعليم الأساسى قائمة على الاهتمام بالبرامج المتكاملة ، لكى يستطيع هؤلاء الطلاب المعلمون فيما بعد من تنفيذ البرامج المتكاملة ، حيث أن هذه هى السمة التى يجب أن يتميز بها التعليم الأساسى .

٥ - أن توضع خطة لاستمرارية عقد البرامج التدريبية لمعلمى التعليم الأساسى ، ومديرى المدارس ، والموجهين وكافة العاملين فى ميدان التعليم الأساسى ، على أن تتحمل كليات التربية مسئولية عقد هذه البرامج التدريبية .

أما بالنسبة للمقترحات الخاصة بالنظرة العامة للمعلم ومدى رضاه عن مهنته وعن دوره الذى يقوم به داخل المجتمع ، فإنه مما تقدم يتضح أن للمعلم دوراً أساسياً فى بناء المواطنين وتشكيل شخصياتهم . والعصر الذى نعيش فيه اليوم يحتاج إلى جهود المعلم أكثر من أى عصر مضى ، ولذلك يجب ألا يكون

بيننا من يقلل من دور المعلم وأهميته ، حيث أن ما حدث فى مجتمعنا ولفترة طويلة أن مهنة التعليم كانت فى تقهقر مستمر بالنسبة إلى كثير من المهن الأخرى . ومن هنا لابد أن يدرك جميع أفراد المجتمع فى وقتنا الحاضر بأن الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للمعلم ، ومدى تقديرنا للدور الذى يقوم به هما أمران على جانب كبير من الأهمية فى سبيل تطوير التعليم ، وهذا الأمر يرجع فى جزء كبير منه على عاتق نقابة المهن التعليمية ، وعلى وسائل الإعلام ومدى إبرازها لدور المعلم ، أما الجزء الآخر فيتلخص فى أنه يجب علينا أن نهيىء للمعلم الجو الذى يجعله راضياً عن مهنته . وهذا الأمر سوف يتطلب توفير اعتمادات مالية كبيرة لهذه الأعداد الكبيرة من المعلمين . ولكن يجب أن ندرك أن كل ماننفقه فى هذا الإتجاه هو استثمار ، وليس مجرد استهلاك .

ب - المقترحات والتوصيات الخاصة بالمبانى المدرسية والتجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى :

من المعروف أن هناك صعوبات كثيرة تواجه تطبيق التعليم الأساسى فى مصر ، وتعود هذه المشكلات بالدرجة الأولى إلى عدم توفر المبانى المدرسية والتجهيزات اللازمه لمد الإلزام حتى سن الخامسة عشرة ، وجعل التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى تعليماً وظيفياً يربط النظر بالتطبيق ويتيح مجالاً للتعليم الذى يعد للعمل وربط التلميذ ربطاً وثيقاً بقضايا التنمية وحاجات البيئة . وهذه الصعوبات جعلت البعض يتشكك فى إمكانية تطبيق التعليم الأساسى فى مصر . حيث أن المبانى المدرسية سواء فى المرحلة الابتدائية أو المرحلة الإعدادية - فى ظل نظام الإلزام القديم - كما بينا سابقاً تعانى من عجز شديد جعل كثافة الفصول فى بعضها يصل إلى حوالى ٦٠ تلميذاً فى الفصل الواحد ، وأن معظم المدارس تعمل لفترتين ، بل إن معظم المدارس قد حرم من المقومات الأساسية لتقديم تعليم جيد يهدف إلى النمو المتكامل بالنسبه للتلاميذ ، مثل عدم توفر الأفنية أو الملاعب والحدائق أو دورات المياه ، أو توفر المياه الصحية والكهرباء وغيرها .

وفيما يختص بمدى توفر التجهيزات والمواد الخام اللازمة للتعليم الأساسى ، فهناك حاجة ماسة إلى أن تجهز مدارس التعليم الأساسى بحاجتها من المعامل والورش

التى تحتاجها المجالات العملية حتى لا يرتد التعليم الأساسى إلى دراسات نظرية تقليدية . وحيث أن تزويد كل مدرسة بالمعامل والورش والتجهيزات اللازمة ، عملية صعبة التنفيذ فى الوقت الحاضر لارتفاع كلفة التجهيز ، ومن ثم فلابد من التفكير فى حلول بديلة وعملية ، وأن نحاول بقدر الإمكان أن نستفيد من جميع الإمكانات الموجودة فى البيئة لتنفيذ برامج المجالات العملية وربط العلم بالعمل .

وفى هذا الخصوص يضع الباحث بعض المقترحات والتوصيات التى يرى أنها يمكن أن تسهم فى حل مشكلات المبانى المدرسية والتجهيزات والتى من أهمها مايلى :

١ - ضرورة وضع خطة عاجلة تتناول مشكلات إحلال المبانى المدرسية ومشكلات الترميم وغير ذلك ، وخطة طويلة المدى لمواجهة التوسع المرتقب فى مرحلة التعليم الأساسى ، وتقوم على حساب دقيق لعدد الأطفال الملزمين .

٢ - تشجيع الجهود الذاتية للإسهام فى إنشاء المبانى المدرسية ، وأعتقد أن نسبة كبيرة من المدارس الإعداديه التى أقيمت فى القرى فى السنوات العشرين الماضية قد قامت بالجهود الذاتية ، على أن نضع تحفظاً على ذلك وهو ضرورة وجود تعاون بين الجهود الذاتية والمختصين بالمبانى المدرسية فى مديريات التعليم حتى تخرج المبانى المدرسية بالجودة المطلوبة وأن تكون ملائمة لطبيعة مرحلة التعليم الأساسى .

٣ - يمكن أن تسهم وزارة التعمير والإسكان بإنشاء شركات للمقاولات تتخصص فى إنشاء المبانى المدرسية وأن تعطى لهذه الشركات التسهيلات الممكنة حتى تستطيع أن تقوم بدور فعال فى توفير المبانى المدرسية . كما يمكن أيضاً أن تسهم بإنشاء المدارس فى المجتمعات الجديدة والمدن الحديثة وأن يراعى فى ذلك مستقبل التطور السكانى لهذه المدن وأن تكون هذه المدارس ملائمة ومتمشية مع المواصفات التى تضعها وزارة التربية والتعليم .

٤ - يمكن أن تطلب الدولة من شركات تقسيم الأراضى ، بتخصيص أراض مناسبة لإقامة المبانى المدرسية عليها وفقاً لخريطة تعليمية لكل مدينة أو حى سكنى جديد ، وأن تسهم جمعيات الإسكان بإقامة مبانى هذه المدارس .

٥ – أن تعيد وزارة التربية والتعليم إنشاء مؤسسة المبانى المدرسية ، وأن ترصد لها من الميزانيات ما يكفل لها أن تقوم بدورها فى توفير المبانى المدرسية اللازمة والمناسبة لمرحلة التعليم الأساسى ، بأن يراعى فى تصميم المبانى المدرسية الجديدة استجابتها لمتطلبات التعليم الأساسى وبصفة خاصة حاجته إلى الورش والمعامل والمختبرات والأفنية والملاعب وغير ذلك . وأن يراعى أيضاً البساطة ما أمكن فى تصميم المبانى المدرسية الجديدة بشرط ملاءمتها للبيئة التى تقع فيها المدرسة ، وطبيعة مرحلة التعليم الأساسى .

٦ – أن تنشىء وزارة التربية والتعليم مؤسسة خاصة بالتجهيزات المدرسية وأن يكون لهذه المؤسسة فروع فى مديريات التربية والتعليم وأن يكون الهدف من إنشاء هذه المؤسسة توفير التجهيزات والأثاث المدرسى الخاص بمرحلة التعليم الأساسى ، ويجب أن تراعى هذه المؤسسة البساطة فى تصميم هذه التجهيزات وأن تكون تكلفتها المالية مناسبة بقدر الإمكان .

٧ – مراعاة البساطة ما أمكن فى الأساليب الإدارية عند شراء الخامات اللازمة للتدريبات العملية داخل مدارس التعليم الأساسى ، ويجب أن تكون هذه الخامات متوفرة قبل بدء العام الدراسى بوقت كاف .

جـ – المقترحات والتوصيات الخاصة بمناهج مرحلة التعليم الأساسى :

لكى ينجح التعليم الأساسى فى تحقيق أهدافه ، لابد أن تكون برامجه متكاملة تمثل مختلف جوانب الحياة ولا تطغى ناحية منها على الأخرى ، بمعنى أن تشتمل مناهج التعليم الأساسى على الدراسات والنشاطات الأكاديمية مثل ما يشمله من نشاطات ومجالات عملية ، وأن تكون هذه النشاطات كلها مستمدة من واقع البيئة التى يخدمها التعليم ومتمشية مع الاتجاهات العصرية .

ومن المعروف أن مرحلة التعليم الأساسى ، هى التى تشكل التلاميذ من حيث إتجاهاتهم نحو مختلف مراحل التعليم التالية . فإذا قدمت النشاطات العملية للتلاميذ بصورة سليمة ، قد يكون ذلك مفتاحاً لاختيار مهنتهم فى المستقبل ونظرتهم إلى مختلف المهن الأخرى ، ومن هنا يجب أن نؤكد على أن تكون مناهج

مرحلة التعليم الأساسى متكاملة وأن تكون هذه المناهج فى صورة نشاط عملى أو مهنى ترتبط فيه الخبرة العملية بالأسس النظريه وأن تبتعد عن التخصص الضيق الذى لا يعنى الكثير للتلاميذ فى هذه المرحلة . كما أن الفصل بين الجانب النظرى والجانب التطبيقى – أو ما يشار إليه فى خطة الدراسة لمرحلة التعليم الأساسى باسم « التدريبات العملية » – يهدم الهدف الرئيسى من فكرة التعليم الأساسى . وفى تصورى أن فلسفة التعليم الأساسى أكبر من مجرد تطعيم المقررات أو المناهج بنواح عملية أو إضافة مناهج للتدريبات العملية ، ولكن لابد أن تعمل مواد كل صف دراسى واحد فى كل متكامل .

وعلى أية حال يضع الباحث بعض المقترحات والتوصيات التى يرى أنها تساعد على تطوير مناهج مرحلة التعليم الأساسى بما يحقق الأهداف المنشودة ومن أهم هذه المقترحات مايلى :

١ – الجمع بين الدراسات النظرية والدراسات العملية فى إطار واحد متكامل ، وأن تأخذ المجالات العملية مكانتها فى الخطة الدراسية كمقررات أساسية وليس مجرد مواد إضافية .

٢ – تخصيص الوقت الكافى للمجالات العملية بما يسمح للتلاميذ بالتدريب على المجالات التى يختارونها مع الاهتمام بنظام اليوم المفتوح لإتاحة الفرصة للتلاميذ لاكتساب الخبرات والمهارات عن طريق الاتصال المباشر بالبيئة ومواقع الإنتاج . كما يجب إفساح مجالات الاختيار أمام التلاميذ فى المجالات العملية والاهتمام بأسس وأساليب التوجيه المهنى والتربوى وتوفير وسائل الكشف عن الميول والقدرات الخاصة لدى التلاميذ وتنميتها .

٣ – العمل على أن يسهم كل المعنيين بقطاعات الإنتاج المختلفة داخل المجتمع من زراعة وصناعة وتجارة ... إلخ ، وكذلك المسئولين عن المؤسسات الخدمية من صحة وإعلام وغير ذلك ، للمشاركة فى تحديد محتوى مناهج التعليم الأساسى حتى يتم التنسيق بين أهداف وممارسات هذه المؤسسات وبين أهداف التعليم الأساسى بهدف تطوير المجتمع .

٤ – العمل على مراجعة مناهج التعليم الأساسى بصفة مستمرة بهدف

تحقيق التكامل والتنسيق بين المواد المختلفه أفقياً على مستوى الصف الدراسى الواحد ، ورأسياً على مستوى الصفوف التسعة سواء بين المواد المختلفة أو المادة الواحدة تجنباً للفصل بين النظرية والتطبيق ، وتأكيداً على استمرارية تطور المناهج مع الاتجاهات العصرية . والعمل فى نفس الوقت على الإلتزام فى جميع جوانب محتوى مناهج التعليم الأساسى بمبدأ إنبثاق المعرفة من الخبرة تحقيقاً لمبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق .

٥ - يجب الاتفاق على قدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات التى تقدم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسى تشترك فى وضعه البيئات المختلفة توحيداً لمستوى التعليم فى كافة أنحاء مصر ، ويضاف إلى هذا القدر ما تتطلبه البيئات المختلفة من تنوع .

٦ - ضرورة العمل على الاهتمام بالتربية الدينية والسلوكية والاهتمام أيضاً بمقررات التربية الأسرية ، والتربية الفنية والموسيقية والرياضية كمقررات أساسية فى محتوى التعليم الأساسى باعتبارها أنشطة تساعد على النمو المتكامل للتلاميذ .

٧ - يجب أن تخضع عناصر المحتوى فى مرحلة التعليم الأساسى للتقييم المتكافىء ، لأن اهمال بعض هذه العناصر أو التقليل من شأنه فى التقويم يؤدى إلى الاستخفاف به ، ويتطلب هذا ضرورة تنوع أساليب التقويم وتوفير بطاقة لتقييم التلاميذ .

٨ - يجب الاهتمام بالبدء فى إنشاء مراكز متخصصة للتدريب المهنى تتيح للمنتهين من مرحلة التعليم الأساسى والذين لا يرغبون فى استكمال المراحل التعليمية التالية أو لا تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم ، بالتدريب على إتقان حرفة من الحرف بالأسلوب الذى يحقق امتلاك المهارات التى تمكنهم من دخول مجال العمل والإنتاج بقوة وفعالية . كما يجب فى نفس الوقت إذا رغب أحد هؤلاء المتدربين فى إتمام دراسته الفنية أو المهنية من فتح المجال أمامه بعد هذه المرحلة ، ولابد أيضا من فتح قنوات التعليم أمام خريجى هذه المراكز بعد ذلك حتى لا يبقى التعليم الفنى أو المهنى فى مرتبة أقل من التعليم النظرى .

خاتمـــة :

عندما نمعن النظر فى فكرة التعليم الأساسى فإنه يجدر ملاحظة أننا نقوم بدراسة شكل خاص من أشكال التغيير والإصلاح التربوى تعكس وجود سياسة مخططة لتغيير بعض جوانب نظامنا التعليمى وفقاً لمجموعة من الدواعى والإحتياجات المحددة والأهداف الموضوعية . كما تعكس وجود طرق ووسائل لبلوغ هذه الأهداف . وبما أن تطبيق التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية يحدث فى بيئات متنوعة وبالتالى فإن الأساليب والطرق المتبعة لبلوغ غايات وأهداف التعليم الأساسى تختلف من بيئة لأخرى .

والمهم أن ندرك بأن الإصلاح التربوى ليس دواء سحرياً لجميع علل النظام التعليمى ، ولا هو أيضاً ممارسة للإصلاح من أجل الإصلاح ذاته ، إن الإصلاح التربوى هو تطبيق التربية نفسها فى الوصول إلى غرس ما يبتغيه المربون فى نفوس التلاميذ . إن الإصلاح التربوى لابد أن يكون معالجة عقلانية وعلمية للمشكلات ، معالجة تستوجب المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة وتحرى مضامين وطرائق الفعاليات البديلة والاختيار الواعى فيما بينها ، وتحديد الأهداف النوعية التى ينبغى الوصول إليها فى فترات زمنية محددة ، وأخيراً تطوير أفضل الوسائل لتحقيق الأهداف المنشودة . ومن هنا فإن الإصلاح التربوى هو أكثر بكثير من وضع مشروع ، إنه عملية مستمرة ، وهذه العملية تستتبع ، كنتيجة لابد منها ، تعاقب فعاليات تالية مترابطة .

إن النظام التربوى الذى لا يعى أهدافه بوضوح ، يشبه سفينة فى عرض البحر لا هدف لها ، فهو لا يستطيع أن يرسم طريقه بل ينتهى ، بكل بساطة إلى الدوران فى حلقة مفرغة . وعلى النظام التربوى بعد تحديد أهدافه أن يدرك من أين ينطلق ، وما هى القوى المميزة التى كانت فى الماضى القريب تؤثر فيه . ومن أجل تشخيص كهذا ، فإن على واضعى السياسة التربوية أن يستخدموا ، فى تدابيرهم ، أفضل الحقائق والوسائل التحليلية . ويجب أن تكتمل هذه الحقائق والوسائل قبل الشروع فى أية بداية ناجحة ، حيث أنه من الواضح أنه إذا وجدت نقاط رئيسية غامضة فيما نعرفه عن النظام التعليمى ، فإن هذا النظام سيعاق ، على نحو خطير عن رسم طريق موثوق للمستقبل .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

١ - أحمد بدر ، **أصول البحث العلمي ومناهجه** ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٧٣ .

٢ - أحمد حسن عبيد ، **فلسفة النظام التعليمي : وبنية السياسة التربوية (دراسة مقارنة)** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٣ - أحمد شفيق ، **مذكراتي في نصف قرن** ، الجزء الثاني ، القسم الأول ، القاهرة ، ١٩٣٦ .

٤ - إسماعيل القباني ، **التربية الأساسية ، فلسفتها وأهدافها** ، صحيفة التربية العددان ٢ ، ٣ السنة ٥ ، ١٩٥٣ .

٥ - إسماعيل القباني ، **تطور التربية في مصر** ، في كتاب محاضرات في نظم التربية ، الجامعة الأمريكية في بيروت ، ١٩٥٦ .

٦ - المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، **مذكرة بشأن الإلزام في التعليم العام** ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٧ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، تونس ، ١٩٨٠ .

٨ - المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، **مركز سرس الليان الدولى فى ربع قرن ٢٠ يناير ١٩٥٣ - ٢٠ يناير ١٩٧٨ - اليوبيل الفضى** ، سرس الليان ، المنوفية ، جمهورية مصر العربية ، ١٩٧٨ .

٩ - إميل فهمى حنا شنوده ، **التعليم الحديث : دراسة وثائقية** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

١٠ - جامعة عين شمس ، كلية التربية ، **التعليم فى مصر (دعوة إلى حوار)** ، مطبعة جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

١١ - جمهورية مصر العربية ، جريدة الأهرام ، **العلم ... مثل رغيف العيش تماماً** ، القاهره ، العدد الصادر فى ١٧/١١/ ١٩٨٢ .

١٢ - جمهورية مصر العربية ، جريدة الجمهورية ، **مجانية التعليم للمناقشه** ، القاهرة ، العدد الصادر فى ١٩ /٨ /١٩٨٢ .

١٣ - جمهورية مصر العربية ، المركز القومى للبحوث التربوية ، **مشروعات وإنجازات المركز القومى للبحوث لعام ١٩٧٥ - ١٩٧٦** ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

١٤ - جمهورية مصر العربية ، المركز القومى للبحوث التربوية ووكالة الوزارة للتعليم الابتدائى ودور المعلمين ، **مشروع تطوير مناهج دور المعلمين والمعلمات** ، يوليو ١٩٨٠ .

١٥ - جمهورية مصر العربية ، وزارة التربيه والتعليم ، **ورقة عمل : حول تطوير وتحديث التعليم فى مصر** ، سبتمبر ١٩٧٩ .

١٦ - جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، **تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخططه وبرامج تحقيقه** ، يوليو ١٩٨٠ .

١٧ - حسن الهراس ، **واقع التعليم الابتدائى والإعدادى وبرامج تعليم الكبار** ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، القاهره ٢١ - ٢٥ أبريل ١٩٨١ ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ١٩٨١ .

١٨ – حسن محمد حسان ، **الدور المتغير للمعلم فى إطار النظرة الشاملة لتطوير التعليم** ، بحث قدم فى الندوة الدولية عن التربية والمستقبل ، كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة ٢٠ – ٢٣ مارس ١٩٨٢ .

١٩ – ديازينا ، و . ، (ترجمة يوسف خليل يوسف ومراجعة منصور حسين) ، **التعليم الأساسى فى** سريلانكا ، مركز البحوث التربوية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .

٢٠ – ديرون ، و .ف . ، (ترجمة سعد مرسى أحمد ومراجعة محمد أنور قريطم) ، **فلسفة التعليم الابتدائى** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٢١ – رئاسة الجمهورية ، **قانون التعليم العام رقم ١٣٩ لسنه ١٩٨١** ، صدر برئاسة الجمهورية فى ٩ أغسطس ١٩٨١ ، القاهرة ، ١٩٨١ .

٢٢ – ساطع الحصرى ، **حولية الثقافة العربية ، السنة الأولى ١٩٤٨ – ١٩٤٩ ، جامعة الدول العربية** ، الإدارة الثقافية ، مطبوعات لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٩ .

٢٣ – ساطع الحصرى ، **حولية الثقافة العربية ، السنة الرابعه ١٩٥٢ – ١٩٥٣ ، جامعة الدول العربية** ، الإدارة الثقافية ، مطبوعات لجنه التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٣ .

٢٤ – ساك ، ريتشارد ، (ترجمه حمدى النحاس) ، **تصنيف أنماط الإصلاحات التعليمية** ، فى مجلة مستقبل التربية ، اليونسكو ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، العدد الأول ١٩٨٢ .

٢٥ – سعد مرسى أحمد ، **طفل غاضب : فكر فلسفة للتربية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٢٦ – سعد مرسى أحمد ، **مفهوم التعليم الأساسى** ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كليه التربية الفنية ، جامعه حلوان ، القاهرة ٢١ – ٢٥ إبريل ١٩٨١ .

٢٧ – صلاح الدين جوهر ، **المدخل فى إدارة وتنظيم التعليم** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٤ .

٢٨ – عبد العزيز القوصى، **التعليم فى البلاد العربية ، نقد ذاتى (رد على تقرير إدجار فور)** ، مجلة مستقبل التربية، العدد ٥ ، السنه ٢ ، ١٩٧٤ .

٢٩ – عبدالعزيز القوصى ، **مستقبل التعليم فى مصر** ، محاضرة ألقيت فى مؤتمر مصر سنه ٢٠٠٠ ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٣٠ – عبدالفتاح الزيات ، **الوحدات المجمعة بالجمهورية العربية المتحدة** ، فى كتاب تنمية المجتمع ، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ، سرس الليان المنوفيه ، ١٩٦٢ .

٣١ – عرفات عبدالعزيز سليمان ، **ديناميكية التربيه فى المجتمعات : مدخل تحليلى مقارن** ، الأنجلو المصريه، القاهرة ، ١٩٧٩ .

٣٢ – غاندى المهاتما ، (ترجمه محمد الشعبينى) ، **التربية الأساسية** ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥١ .

٣٣ – فؤاد أبو حطب ، **اكتساب المهارات فى مرحلة التعليم الأساسى** ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ – ٢٥ إبريل ١٩٨١ .

٣٤ – لجنة من خبراء اليونسكو ، (ترجمة منير عزام) ، **التخطيط التربوى ، نظرة عامة إلى المشكلات والتوقعات** ، المكتب الدولى للتربيه ، باريس ، ١٩٧٠ .

٣٥ – محمد الكاشف ، **المسار التاريخى لتطبيع التعليم فى مصر بالطابع العملى** ، صحيفة التربية ، العدد ٢٣ السنه ٣٠ ، ١٩٧٨ .

٣٦ – محمد خيرى حربى وآخرون ، **تطور التربية والتعليم فى الجمهوريه العربية المتحدة خلال الخمسين سنة الأخيرة ١٩٢٠ – ١٩٧٠** ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

٣٧ – محمد سليمان شعلان وآخرون ، **اتجاهات فى أصول التدريس بمدرسة**

التعليم الأساسى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٨١ .

٣٨ - محمد سيف الدين فهمى ، **متطلبات تطبيق نظام التعليم الأساسى فى مصر** ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كليه التربية الفنية جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

٣٩ - محمد شفيق عطا ، **واقع التعليم الأساسى** ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعه حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

٤٠ - محمود قمبر ، **إستراتيجيات الإصلاح التربوى فى العالم العربى ووسائل تحقيقها** ، محاضرة ألقيت فى الدورة التدريبية الإقليمية فى تخطيط الإصلاح التربوى وتحديث الإدارة فى الدول العربية ، بيروت ٣ - ١٥ مارس ، ١٩٨٠ .

٤١ - مصطفى كمال حلمى ، « **فكرة التعليم الأساسى وأهدافه** » ، فى : الرائد ، مجلة المعلمين ، نقابة المهن التعليمية ، القاهرة ، يونيو / سبتمبر ١٩٧٧ .

٤٢ - مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربيه ، الشبكة الإقليمية للتجديد التربوى ، **تجربة التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية** ، أبحاث ودراسات ، بيروت ، ١٩٨٠ .

٤٣ - مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى البلاد العربية ، الشبكة الإقليمية للتجديد التربوى ، **تجارب فى التعليم الأساسى** ، **خدمات أساسيه من أجل الأطفال** ، أبحاث ودراسات ٢ ، بيروت ، ١٩٨٠ .

٤٤ - منصور حسين ، **التعليم الأساسى واحتياجاته المادية والبشرية** ، بحث قدم لمؤتمر التعليم الأساسى بين النظرية والتطبيق ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، القاهرة ٢١ - ٢٥ ابريل ١٩٨١ .

٤٥ - منصور حسين ، يوسف خليل يوسف ، **التعليم الأساسى - مفاهيمه - مبادئه - تطبيقاته** ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٨ .

٤٦ – ناصف عبدالسيد ابراهيم ، **التعليم الأساسى المعاصر** ، صحيفة التربية ، العدد ١ لسنه ٣١ ، ١٩٧٩ .

٤٧ – وزارة التربية والتعليم ، **تطور التعليم العام فى مصر فى الخمسة والعشرين سنه الأخيرة ١٩٥٢ – ١٩٧٧** ، القاهرة ، ١٩٧٧ .

٤٨ – يوسف خليل يوسف ، **التعليم الأساسى فى إطار التنمية الشاملة فى البلاد العربية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٠ .

٤٩ – يوسف صلاح الدين قطب ، **التعليم الأساسى** صحيفة التربية ، العددان ١ ، ٢ ، السنة ٣٠ ، ١٩٧٨ .

* * *

ثانياً : المراجع الأجنبية

1- A.R.E., **Education and the Development of the Egyption Society**, Ministry of Information press, Cairo 1978 .

2- A.R.E., The National Centre for Educational Research, **Report on the Development of Education During 1974/75 - 1975/76**, Cairo, 1977 .

4- Beeby, C.E. , **Quality of Education in Developing Countries**, Harvard University Press, U.S.A. , 1968 .

4- **Charter of the Malagasy Socialist Revolution**, Educational Printing Office, Tananarive, 1975 .

5- Conference of Ministers of Education in African Member States : In : **Education in Africa** , Paris, UNESCO , 1975

6- Coombs, Philip H. , **The World Educational Crisis** , Oxford University Press, London , 1968 .

7- Faure, E., et al., **Learning to be, The World of Education, Today and Tomorrow**, UNESCO, Paris, London, Harrap, 1972 .

8- Hassaan , H.M., **Aspects of Education and Social Change in Egypt since the 1952 Revolution** , Ph. D. thesis, University of Wales, U.K., 1978 .

9- Hollins, T., **In-service Training.** in Lomax, D. (ed) . **The Education of Teachers in Britain,** J. Wiley and Sons, London, New York, Toronto, 1973 .

10- International Labour Office, **Meeting Basic Needs : Strategies For Eradicating Mass Poverty and Unemployment**, Conclusions of the World Employment Conference, 1976 -'

11- LA Belle, Thomas J. and Verhine, R.E., **Education, Social Change, and**

Social Stratification, in L'A Belle, Thomas J., (ed), **Educational Alternabives in Latin America**, U.S.A., 1975 .

12- Layyerys, J., **The Enterprise of Education**, Bellman Books, London, 1955 -

13- Millert, S.M., **Types of Equality : Sorting, Rewarding, Performing**, in Ashline, N.F., et al., (ed) , **Education, Inequality, and National Policy** , lexington Book, U.S.A., 1975 .

14- Ministry of Social Affairs, **Social Welfare in Egypt**, Cairo, 1950 .

15- Nisbet, J. D., and Entwistle, N.J., **Educational Research Methods**, Unibooks, University of London Pres Ltd., London, 1970 .

16- Phillips, H. M, **Basic Education, A World Challenge, London, 1977** .

17- **Request by the Government of the Democratic Republic of Madagascar to the undp for Reform of the Education System**, Ministry of National Education, Tananarive, 1974 .

18- **Request by the Government of the Democratic Republic of Madagascar to UNICEF for the Promation of Basic Education**, Ministry of National Education, Tananarive, 1974 -

19- Taylor, Andrew, **Education Systems : Basic Operations**, A Lecture given to the Postrgraduate Students at the Department of Education, University College, Cardiff, U.K., 1975 -

20- Taylor, Andrew, **The Re-Education of Teachers for Innovation**, A Lecture delivered to the Postgraduate Students at the Department of Education, University College, Cardiff, U.K., 1976 -

21- **Training Programme of National Service School Teachers**, Ministry of National Education, Tananarive, 1976 -

22- UNESCO , **International Conference of Public Education.** International Bureau of Education, Geneva, Publication No. 222, 1959 -

23- UNESCO, **Meeting of Experts on the Basic Cycle of Study**, 24-29 June 1974, Final Report, Paris, 1974 -

24- UNESCO, **General Conference 19 th, Nairobi, 1976 - Statement by Mr. A.M.M, Bow, Director - General of Unesco, 1976.**

25- UNICEF / World Health Organization, Joint Committee on Health Policy, 21st session, Geneva, 1977, **Community Involvement in Primary Health Care : A Study of the Proces of Community Motivation and Continued Participation**, Geneva, World Health Organization, 1977

26- United Nations Children,s Fund, **A Strategy for Basic Services Based on Village or Community Workers**, New York, 1977 -

الملاحق

ملحق رقم ١ - الاستبيان

مقدمـــة :

إخوانى العاملين فى ميدان التعليم الأساسى :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إننى بصدد القيام بدراسة حول تطبيق نظام التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، وحيث أن وزارة التربية والتعليم تسعى جاهدة لبذل كل الجهود من أجل تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، فإننا نود أن نساهم بالمشاركه بالبحث والدراسة من أجل هذا النجاح المنشود .

وهذا الاستبيان المقدم لسيادتكم يهدف إلى التعرف على مشكلات تطبيق التعليم الأساسى من وجهة نظركم حيث أنكم عاملون فى هذا الميدان وعلى أيديكم تتحقق الأهداف المنشودة ، ويهدف هذا الاستبيان أيضاً إلى التعرف على مقترحاتكم بشأن حل هذه المشكلات إن وجدت .

ولقد آثرنا إسهامكم معنا فى تحقيق أهداف هذه الدراسة بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان ، نظراً لخبرتكم الطويلة فى مجال التعليم بصفة عامة وفى مجال التعليم الأساسى بصفة خاصة . وكلى رجاء أن تتكرموا بالإجابة على كل الأسئلة التى يحتويها هذا الاستبيان بمنتهى الدقه والأمانه والوضوح . ونفيدكم علماً بأن البيانات التى سنحصل عليها لن تستخدم إلا للأهداف البحثية فقط .

ونشكركم مقدماً على صدق وحسن تعاونكم ،،

والله ولى التوفيق ،،

الباحث

إرشادات تطبيق الاستبيان

١ - يحتوى هذا الاستبيان على الأجزاء التالية :

ا - البيانات المميزة .

ب - أسئلة تتعلق بأهداف التعليم الأساسى .

حـ - أسئلة تتعلق بالاتجاهات نحو التعليم الأساسى .

د - أسئلة تتعلق بالمشكلات التى تواجه تطبيق التعليم الأساسى ، وتحد من تحقيقه للأهداف المنشودة ، ومقترحات العاملين بميدان التعليم الأساسى لحل هذه المشكلات وتنقسم هذه المشكلات إلى :

١ - مشكلات تتعلق بالمعلم .

٢ - مشكلات تتعلق بالمبانى المدرسية والتجهيزات .

٣ - مشكلات تتعلق بالمناهج .

٢ - معظم أسئلة الاستبيان قد صيغت ووضع أمام كل سؤال اختيارات خمسة والمرجو منك عند الإجابة على هذه الأسئلة أن تضع علامه (✓) أمام كل سؤال فى الخانة التى تعبر عن رأيك أصدق تعبير .

٣ - بعض أسئلة الاستبيان أسئله مفتوحة ، فالرجا الإجابة عليها بما تعتقد صوابه .

أولاً : البيانات المميزة :

١ - الاسم : (من الممكن عدم ذكره)

٢ - موقفك الوظيفى :

٣ - مدة الخبرة فى مجال التربية والتعليم :

٤ - مدة الخبرة فى مجال التعليم الأساسى :

٥ - نوع (ذكر ، أنثى)

٦ - المؤهلات الدراسية التى حصلت عليها : ١ -
٢ -
٣ -

٧ - (ا) اسم المدرسة التى تعمل بها ونوعيتها (ابتدائى - إعدادى - بنين - بنات - مشترك) .

(ب) اسم مديرية التعليم التى تعمل بها :

٨ - اسم القريه أو المدينة التى تقع فيها المدرسة :

٩ - اسم المحافظة :

١٠ - إذا كنت معلماً أو مديراً لمدرسة ما هو نوع البيئة التى تقع فيها المدرسة :
١ - حضرية
٢ - ريفية
٣ - ساحلية

ثانيا : أسئلة تتعلق بأهداف التعليم الأساسى :

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق على الاطلاق
١١ - مرحلة تعليمية إلزامية موحدة لجميع الأطفال مدتها تسع سنوات .				
١٢ - مرحلة تعليمية تؤدى إلى المراحل التالية لها فى السلم التعليمى .				
١٣ - مرحلة تعليمية منتهية بالنسبة لبعض التلاميذ طبقاً لاستعداداتهم وقدراتهم .				
١٤ - مرحله تعليمية تعد للمواطنة المنتجة الفعالة .				
١٥ - مرحلة تعليمية تؤكد على تحقيق الذات ، وانتماء المتعلم لمجتمعه .				
١٦ - مرحلة تعليمية تؤكد على دعم التربية الدينية والسلوكية والوطنية .				
١٧ - مرحلة تعليمية تهتم بأبناء المناطق الريفية والمناطق المحرومة .				
١٨ - مرحلة تعليمية تهتم بتعليم الإناث .				
١٩ - مرحلة تعليمية تربط بين التعليم والبيئة (تتنوع بتنوع البيئات)				
٢٠ - مرحلة تعليمية تربط بين المواد النظرية والعملية .				

ثالثا : أسئلة تتعلق بالاتجاهات نحو التعليم الأساسى :

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق على الاطلاق
٢١ -ادخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الابتدائية مهم .				
٢٢ -ادخال التدريبات العملية فى منهج المدرسة الإعدادية مهم .				
٢٣ -اكساب التلاميذ حب واحترام العمل اليدوى مهم .				
٢٤ -إدارة المدرسة تهتم بالتدريبات العملية كما تهتم بالمواد النظرية .				
٢٥ -اتجاهات المعلمين عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى كانت مشجعة .				
٢٦ -اتجاهات المعلمين الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة .				
٢٧ -اتجاهات مديرى المدارس عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى كانت مشجعة .				
٢٨ -اتجاهات مديرى المدارس الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة .				
٢٩ -اتجاهات التلاميذ عند تطبيق تجربة التعليم الأساسى كانت مشجعة .				

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق على الاطلاق
٣٠ -اتجاهات التلاميذ الآن نحو التعليم الأساسى مشجعة .				
٣١ -التعليم الأساسى مهم بالنسبة للتلاميذ .				
٣٢ -التعليم الأساسى مهم بالنسبة للبيئة المحلية .				
٣٣ -التلاميذ يهتمون بحصص التدريبات العملية كما يهتمون بالمواد النظرية .				

رابعا : أسئله تتعلق بمشكلات تطبيق التعليم الأساسى والمقترحات الخاصة بحل هذه المشكلات إن وجدت .

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق على الاطلاق
أ - مشكلات تتعلق بالمعلم :(مجالات القضايا)				
٣٤ -المعلمون مدركون لمفهوم التعليم الأساسى .				
٣٥ -لقد تهيأ المعلمون ذهنياً لفكرة التعليم الأساسى قبل التجريب .				
٣٦ -المعلمون العاملون بالتعليم الأساسى معدون تربوياً .				
٣٧ -معلمو التدريبات العملية أعدوا لهذا العمل .				

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق على الاطلاق
٣٨ - حصل المعلمون على البرامج التدريبية المناسبة والخاصة بالتعليم الأساسى .				
٣٩ - حصل المعلمون على برامج تدريبية خاصه بالتعليم الأساسى ولكنهم مازالوا بحاجة إلى المزيد من هذه البرامج .				
٤٠ - معظم المعلمين راضون عن عملهم .				
٤١ - معظم المعلمين بالتعليم الأساسى لا يجدون صعوبات فى المواد التى يدرسونها .				
٤٢ - المعلمون فى حاجة إلى حوافز مادية لتزيد من دافعيتهم نحو العمل .				

٤٣ - إذا كانت هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمعلم وترى أنها تحول دون تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، نرجو ذكرها :

٤٤ - المرجو ذكر ما تقترحه من أساليب لعلاج هذه المشكلات .

ب - مشكلات تتعلق بالمبانى المدرسية (مجالات القضايا)

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق على الاطلاق
٤٥ - المبانى المدرسية مناسبه للتعليم الأساسى .				
٤٦ - توافر المعامل والورش فى معظم المدارس .				
٤٧ - الفصول الدراسية مزدحمة بالتلاميذ .				
٤٨ - معظم المدارس تعمل لفترتين .				
٤٩ - يوجد فناء فى معظم المدارس .				
٥٠ - يوجد حديقة فى معظم المدارس .				
٥١ - نقص التجهيزات اللازمة للتعليم الأساسى .				
٥٢ - وجود نقص فى الأثاث المدرسى .				
٥٣ - نقص المواد الخام اللازمة للتدريبات العملية .				
٥٤ - عجز الميزانيات المخصصه لشراء الخامات اللازمة للتدريبات العملية .				

٥٥ - إذا كانت هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمبانى المدرسية وترى أنها تحول

دون تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، نرجو ذكرها :

٥٦ – المرجو ذكر ما تقترحه من أساليب لعلاج هذه المشكلات :

جـ – مشكلات تتعلق بالمناهج الدراسية : (مجالات القضايا)

	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق	غير موافق على الاطلاق
٥٧ – المناهج الحالية مازالت تفصل بين الجانب النظرى والجانب العملى .					
٥٨ – المناهج الحاليه تخلو إلى حد ما من الاتجاهات العصرية .					
٥٩ – وضعت المناهج الحالية فى مرحله التجريب وقبل تقييم التجربة .					
٦٠ – ظلت مناهج معظم المواد النظرية كما كانت عليه قبل تطبيق التعليم الأساسى .					
٦١ – أضيفت مناهج للتدريبات العملية إلى مناهج المواد النظرية التى كانت موجودة .					
٦٢ – تعجز المناهج الحالية عن تنمية الاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ نحو العمل اليدوى .					

العبارة	موافق جداً	موافق	لا رأى	غير موافق	غير موافق على الاطلاق
٦٣ – تعجز المناهج الحالية عن تنمية الشخصية الخلاقه للفرد .					
٦٤ – المجالات العملية بصورتها الحالية قليلة الفائدة للتلاميذ فى حياتهم اليوميه .					
٦٥ – المجالات العمليه التى أدخلت تماثل مع التربية الزراعية ، والتربية الفنية ، والأشغال ، والتدبير المنزلى التى كانت قبل تطبيق التعليم الأساسى .					

٦٦ – إذا كانت هناك مشكلات أخرى تتعلق بالمناهج وترى أنها تحول دون تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، نرجو ذكرها :

٦٧ – المرجو ذكر ما تقترحه من أساليب لعلاج هذه المشكلات :

الفهرس

الموضــوع	الصــفحة

الموضـوع	الصـفحة

الموضـــوع	الصـفحة

